

Pedagogiczne i społeczne wsparcie
uzdolnionych dzieci i młodzieży

Педагогічна та суспільна підтримка
обдарованих дітей і молоді

Педагогічна та суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді

за редакцією
Олени Бочарової і Йоанни Аксман

Краківська Академія
ім. Анджея Фрича Моджевського
2010

Pedagogiczne i społeczne wsparcie uzdolnionych dzieci i młodzieży

pod redakcją
Ołeny Boczarowej i Joanny Aksman

Krakowska Akademia
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
2010

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:
części polskiej – prof. nadzw. dr hab. Ewa Wysocka
części ukraińskiej – dr hab. O. W. Adamenko, prof. ŁNU

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Korekta: zespół

ISBN 978-83-7571-120-2

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2010

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana w sposób
umożliwiający ponowne wykorzystanie, ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek
formie za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:
Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2010

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: KTE

Sprzedaż detaliczną, hurtową i wysyłkową prowadzi:
Księgarnia „U Frycza”
Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków
tel./faks: (12) 252 45 93
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Spis treści – Зміст

Wstęp (Joanna Aksman)	9
Вступ (Йоанна Аксман)	12
Вступ (Олена Бочарова)	15
Wstęp (Ołena Boczarowa)	17

Metodologiczne zasady problemu jednostki uzdolnionej Методологічні засади проблеми обдарованості особистості

Валентин Алфімов	
Ліцей в структурі університету	21
Дар'я Ліференко	
Організація позакласної роботи з обдарованими учнями	32
Марина Чернова	
Деякі питання типології обдарованості	38

Naukowe badania problemu uzdolnień w psychologii Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці

Teresa Giza	
Apollo i Dionizos – obszary kreatywności ludzi	47
Ольга Бартків	
Характеристика здібностей	55
Віра Караваєва	
До проблеми здібностей та обдарованості: психолого-педагогічний аспект вікового розвитку особистості	60

Problem nauczania jednostki uzdolnionej w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych Проблема навчання обдарованої особистості в європейських країнах та США

Agnieszka Misiuk	
Dziecko zdolne w klasie szkolnej	69

Inessa Babenko	
Developing a gifted identification procedure in the USA	78
Любов Зєня, Юлія Гатітуліна	
Обдарованість як властивість особистості і стратегії її врахування у навчанні іноземної мови у старшій профільній школі	83

**Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wyłonieniu
i rozwoju uzdolnień**

**Роль родини та громадських організацій
у виявленні та розвитку обдарованості**

Irena Pufal-Struzik	
Wewnętrzne i zewnętrzne bariery rozwoju utalentowanych dziewcząt . . .	97
Agnieszka Szewczyk	
Rola ojca w rozwijaniu twórczych predyspozycji	110
Ольга Баранова	
Форми соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів і студентів у Донецькій області	122
Олена Бочарова	
Обдаровані діти серед нас. Досвід роботи Донецького ліцею	128
Світлана Зябрева	
Робота з обдарованими дітьми у місті як запорука майбутнього країни	138
Олена Кравченко	
Особливості проявів дитячої обдарованості та їх розуміння батьками	143
Юрій Підборський	
Актуальні проблеми обдарованості у вітчизняній педагогічній науці . .	152
Наталья Старинская	
Особенности адаптации одаренных детей к школе	160
Тетяна Фефілова	
Роль родини у виявленні та розвитку обдарованої дитини	167

**Przygotowanie nauczycieli do pracy
z dziećmi oraz młodzieżą uzdolnioną
Підготовка вчителів до роботи
з обдарованими дітьми і молоддю**

Сергій Коношенко, Наталія Коношенко	
Особливості соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра	177
Галина Марченко	
Теоретичні засади розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя	184

Наталія Онищенко	
Молодіжні і дитячі громадські організації у системі підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю	198
Олена Сергійчук	
Провідні напрями підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми	208
Карина Яковенко	
Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації діяльності з обдарованими учнями в умовах загальноосвітнього навчального закладу	219

**Konsepcja nauczania uzdolnionych studentów
na uczelniach wyższych
Концепція навчання обдарованих студентів
у вищих навчальних закладах**

Вячеслав Вдовенко, Галина Санжарова	
Внеаудиторная работа по латинскому языку с одаренными студентами филологических вузов	229
Олена Жукова	
Іншомовна проектна діяльність як модель процесу розвитку творчих і комунікативних здібностей обдарованих студентів вищих навчальних закладів	237

Wstęp

Oddawana w ręce Czytelników publikacja stanowi próbę wymiany myśli ukraińskich i polskich naukowców zajmujących się problemem wsparcia dzieci i młodzieży uzdolnionej. Problem ten jest bardzo istotny zwłaszcza w świetle polityki Unii Europejskiej oraz coraz liczniejszych raportów płynących z badań edukacyjnych. Już w 1994 roku członkowie Rady Europy w swoich zaleceniach dotyczących polityki edukacyjnej w aspekcie umożliwienia wszystkim młodym ludziom pełnego rozwoju swego potencjału. podkreślali, że „...Dzieci i młodzież zdolna powinny mieć możliwość korzystania z odpowiednich warunków kształcenia, które pozwolą im w pełni rozwinąć swe zdolności – z pożytkiem dla siebie i całego społeczeństwa. Żaden kraj nie może sobie przecież pozwolić na trwonienie talentów, a nierozpoznanie w odpowiednim czasie możliwości intelektualnych lub innych byłoby marnotrawstwem zasobów ludzkich...”¹

W ślad za tymi zaleceniami w 2006 roku dokonano analizy porównawczej 30 państw Unii Europejskiej w aspekcie polityk edukacyjnych dotyczących wspierania rozwoju uczniów zdolnych. Opracowanie tych badań powstało na podstawie odpowiedzi Krajowych Biur Eurydice na ankietę przygotowaną przez Europejskie Biuro Eurydice². W opisywanych badaniach przeanalizowano trzy aspekty: terminologia i definicje stosowane w poszczególnych krajach w odniesieniu do dzieci zdolnych/ utalentowanych, istnienie specjalnych rozwiązań edukacyjnych i ich rodzaje, prowadzenie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w tej dziedzinie. Lektura tego tekstu ukazuje bardzo zróżnicowane podejście polityki edukacyjnej w poszczególnych państwach do problemu wsparcia dzieci zdolnych i utalentowanych.

Wciąż pojawia się dylemat z przyjęciem terminu odnoszącego się do dzieci zdolnych, zamiennie używa się pojęcia: uczeń utalentowany, twórczy, o wybitnych zdolnościach poznawczych, z wysokim stopniem inteligencji emocjonalnej i intuicji i inne. W większości krajów używane jest jednak pojęcie zdolny lub uzdolniony oraz utalentowany (ang. *gifted* i *talented*), tylko w Anglii, Walii i Irlandii Północnej różnicuje się

¹ Tekst zaleceń Rady Europy 1248 (1994) w sprawie edukacji dzieci i młodzieży zdolnej. Pełny tekst zalecenia jest dostępny w Internecie: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erect1248.htm>.

² Poniższe informacje pochodzą z publikacji przetłumaczonej z języka angielskiego, tytuł oryginału w języku angielskim: *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe* (Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie) Eurydice – sieć informacji o edukacji w Europie 2008, wersja angielska dostępna internecie (<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>), przetłumaczyła: Ewa Kolanowska, adres internetowy wersji w j.polskim: www.eurydice.org.pl/files/zdolny.pdf.

te pojęcia. Termin zdolny odnosi się do zdolności „umysłowych” lub „akademickich/naukowych”, natomiast „utalentowany” dotyczy zazwyczaj sztuk pięknych i sportu.

Przyjęte są także różne sposoby pomocy, wsparcia dzieci i młodzieży zdolnej. Dzieli się je na podejście integracyjne, w którym nie diagnozuje się uczniów zdolnych, jednak ich potrzeby zaspakaja się na zasadzie indywidualizacji kształcenia (np. Norwegia, inne kraje skandynawskie i Malta) oraz stojące po drugiej stronie biegu – na podejście bardziej separatystyczne (gdzie istnieją jasno sformułowane kryteria zdolności, potwierdzane sprawdzianami tych zdolności, dzięki temu dzieci i młodzież naucza się w klasach jednorodnych – w tzw. szkołach profilowanych, specjalistycznych. Uznaje się, że bliskie takiemu rozwiązaniu w polityce zaopiekowania się dziećmi zdolnymi są takie kraje jak: Republika Czeska, Polska i Łotwa.

Jeszcze bardziej różnicowana sytuacja przedstawia się, kiedy spojrzymy na obraz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie problematyki poznawania, rozwijania uzdolnień dzieci i młodzieży. Nie ma jednolitego podejścia, nawet na obszarze jednego państwa z uwagi na autonomię jednostek tworzących programy studiów dla nauczycieli. Najczęściej problematyka, o której mowa włączona jest w obręb innych przedmiotów, jak np. dydaktyka, jednak coraz częściej poświęcane są niej osobne kursy i przedmioty. Wiele państw opracowuje zmiany prawne w celu zwiększenia ofert edukacyjnych skierowanych dla uczniów zdolnych. Efekty tych działań dopiero zostaną poddane ewaluacji.

Podjmując zagadnienie wsparcia dzieci i młodzieży zdolnych w niniejszej publikacji, w dwa lata po opublikowaniu wyżej opisanych badań staraliśmy się odnieść zarówno do aspektów poruszonych w europejskiej analizie porównawczej tego zjawiska (stąd rozdział 1 zatytułowany: Metodologiczne zasady problemu jednostki uzdolnionej oraz rozdział 2: Naukowe badania problemu talentu w psychologii, a także rozdział 3: Problem nauczania jednostki uzdolnionej w krajach europejskich i Stanach Zjednoczonych i rozdział 5: Przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi oraz młodzieżą uzdolnioną jak i zwrócić uwagę na kwestie szczegółowe, specyficzne tj. bariery w rozwijaniu zdolności związane z płcią, rola rodzica w rozwijaniu twórczych predyspozycji (stąd rozdziały: 4 Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wyłonieniu i rozwoju uzdolnień oraz 6 o tytule: Koncepcja nauczania uzdolnionych studentów na uczelniach wyższych).

W prezentowanych tomie przedstawione są cztery artykuły polskich naukowców. Zamieszczony w rozdziale drugim artykuł Teresy Gizy pod intrygującym tytułem: *Apollo i Dionizos – obszary kreatywności ludzi* stanowi egzemplifikację założeń dotyczących natury kreatywności, jakie Autorka ze swobodą odnosi do klasycznych i współczesnych teorii wyjaśniających to zjawisko. Zagadnienie to przedstawia w perspektywie historycznej, kulturowej na gruncie psychologii i filozofii, uwzględniając także przedzałożenia metodologii badań nad kreatywnością. Autorka tekstu zamieszczonego w rozdziale trzecim Agnieszka Misiuk w sposób komplementarny zarysowuje model spojrzenia na dziecko zdolne we współczesnej klasie szkolnej. Przedstawia

jego charakterystykę, kryteria diagnostyczne wspomagające proces jego identyfikacji, wskazania dotyczące pracy z dzieckiem zdolnym we współczesnych warunkach polskiej szkoły oraz co stanowi szczególną zaletę wypowiedzi Autorki przedstawia głęboką analizę trudności, jakie napotyka w swoim rozwoju i funkcjonowaniu psychospołecznym uczeń zdolny. W rozdziale czwartym dotyczącym roli rodziny i organizacji społecznych w wyłanianiu i rozwijaniu uzdolnień i talentów odnajdziemy dwa polskie artykuły. Kolejno Ireny Pufal-Struzik, w którym Autorka porusza bardzo istotny problem barier w rozwijaniu uzdolnień i talentów u dziewcząt, związany z kulturowo i społecznie wykreowanymi stereotypami. Z powodzeniem dokonuje kategoryzacji tych barier odnosząc się do teoretycznych i praktycznych koncepcji polskich i zagranicznych. Dokonuje także praktycznych rekomendacji w odniesieniu do problemów, które omawia. W następnym tekście zostały przedstawione od strony założeń teoretycznych i metodologicznych badania nad rolą ojca w rozwijaniu predyspozycji twórczych. Autorka badań Agnieszka Szewczyk konfrontując swoje wyniki badań z wynikami innych autorów podjęła próbę potwierdzenia tezy o znaczeniu środowiska rodzinnego dla kształtowania postaw twórczych lub zależnie od przyjętych postaw rodzicielskich – odtwórczych.

Wspólna wymiana myśli, doświadczeń, przykładów osiągnięć w zakresie wsparcia dziecka uzdolnionego dokonana przez naukowców ukraińskich i polskich w tej publikacji pozwala stwierdzić, że tak jak na początku XX wieku, w okresie progresywizmu i nowego wychowania mieliśmy do czynienia z prawdziwym eklektyzmem w poszukiwaniu pomysłów wspierania twórczej aktywności człowieka tak we wstępnych latach wieku XXI twórczość i kreatywność odnosimy często do problematyki dzieci i młodzieży uzdolnionej poszukując na razie katalogu sprawdzonych rozwiązań teoretycznych i praktycznych w rozwoju tych osób. Mamy nadzieję, że oddawana w ręce Czytelników publikacja wskaże nowe wątki w tych poszukiwaniach.

Kończąc składam serdeczne podziękowania Pani Docent Olenie Boczarowej za efektywną współpracę przy powstawaniu tej pracy oraz Pani Profesor Ewie Wysockiej za cenne wskazówki, które pomogły w nadaniu ostatecznego kształtu tej publikacji.

*Joanna Aksman
doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki
Katedra Edukacji Medialnej
Wydział Nauk Humanistycznych
Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego*

Kraków, 6 września 2010 roku

Вступ

Нинішня публікація є спробою обміну думок польських і українських вчених, які займаються проблемою підтримки обдарованих дітей і молоді. Ця проблема має особливо суттєве значення у світлі політики Європейського Союзу та щораз чисельніших рапортів про стан освітніх досліджень. Вже у 1994 році члени Ради Європи у своїх рекомендаціях відносно освітньої політики та представлення всім молодим людям можливості повного розвитку свого потенціалу, підкреслювали, що “Обдаровані діти повинні мати змогу отримувати користь від належних умов освіти, які дадуть їм можливість повністю розвивати свої здібності задля власних потреб і в інтересах суспільства в цілому. Безперечно, жодна країна не може дозволити собі марнувати таланти, а нерозпізнання за нормальних умов життя будь-якого інтелектуального або іншого потенціалу було б розтрачуванням людських ресурсів. Для досягнення цієї мети потрібні певні заходи...”¹

Услід за ціми рекомендаціями у 2006 році був проведений порівняльний аналіз в 30 державах Європейського Союзу в аспекті освітньої політики, скерованої на підтримку розвитку обдарованих дітей. Опрацювання цих досліджень постало на основі відповідей національних бюро Eurydice на анкету підготовлену Європейським бюро Eurydice². У цьому дослідженні проаналізовано три аспекти: термінологію і поняття використовувані в різних державах відносно обдарованих дітей, присутність спеціальних освітніх рішень та їх види, проведення підготовки і професійного удосконалювання вчителів в цій ділянці. Аналіз цього тексту вказує на великі різниці існуючі в освітній політиці окремих країн до проблеми підтримки обдарованих дітей.

Постійно появляється дилема з введенням терміну, який описує обдарованийий дітей, перемінне вживання понять: талановитий, творчий учень, учень з визначними пізнавальними здібностями, з високим рівнем емоційальної ін-

¹ Текст рекомендацій Ради Європи 1248 (1994) “Про освіту для обдарованих дітей”. Повний текст можна знайти на сайті: <http://www.coe.kiev.ua/docs/pace/rec1248%2894%29.htm>.

² Нижчеподані дані були взяті з публікації перекладеної з англійської мови, заголовок оригіналу: Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe (Підтримка розвитку обдарованих дітей: спеціальні рішення використовувані в школах Європи) Eurydice – Інформаційна мережа з питань освіти в Європі 2008, англійська версія доступна на сайті: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>.

телігенції й інтуїції і т.д. Однак у більшості держав уживається поняття здібний, обдарований, або талановитий (англ. *gifted* і *talented*), тільки в Англії, Валії та Північній Ірландії ці поняття диференціюються. Термін здібний відноситься до “розумових” або “академічних / наукових” здібностей, натомість “талановитий”, як правило, стосується мистецтва і спорту.

Функціонують також різні способи допомоги, підтримки обдарованих дітей. Ці способи діляться на: інтеграційні, тобто такі, коли не проводять діагностику обдарованих учнів, але їх потреби заспокоюються використовуючи індивідуальне навчання (наприклад, Норвегія та інші скандинавські країни і Мальта) та повністю їм протилежні – сепаратистські (де існують ясно сформульовані критерії здібностей, підтверджені тестами тих здібностей, завдяки чому діти і молодь навчаються в однорідних класах – так званих профільних, спеціалізованих школах). Вважається що такий підхід до опіки над обдарованими дітьми мають Чехія, Польща і Литва.

Ще більш диференційована ситуація появляється під час розглядання навчання і підвищення рівня професійної компетентності учителів у ділянці проблематики пізнання, розвивання здібностей дітей і молоді. Не існує однорідний підхід, навіть на території однієї держави, з огляду на автономію закладів, які творять програми навчання для вчителів. Найчастіше, обговорювана проблематика включається до кола інших предметів, наприклад, дидактики, однак щораз частіше їй присвячуються окремі курси і предмети. Багато держав опрацьовує юридичні зміни з метою збільшення освітніх програм скерованих до обдарованих учнів. Ефекти таких дій щойно будуть піддані евальвації.

Піднімаючи проблему підтримки обдарованих дітей в нинішній збірці, два роки після опублікування вищеописаних досліджень, автори статей старалися віднести так до аспектів розглянутих в європейському порівняльному аналізі цього явища (звідси були взяті заголовки розділів цієї книжки: 1. Методологічні засади проблеми обдарованості особистості; 2. Наукові дослідження з проблеми обдарованості у психологічній науці; 3. Проблема навчання обдарованої особистості в європейських країнах та США; 5. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими дітьми і молоддю), як і звернути увагу на конкретні, специфічні проблеми, тобто бар'єри в розвитку здібностей зв'язані зі статтю, роллю батьків у розвитку творчих нахилів (розділ 4. Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості та розділ 6. Концепція навчання обдарованих студентів у вищих навчальних закладах).

В нашій публікації представлено чотири статті польських вчених. Заміщена в другому розділі стаття Тереси Гізи під інтригуючим заголовком: “Аполлон і Діоніс – простір креативності людей” є екземпліфікацією концепцій зв'язаних з природою творчості, які авторка досить довільно відносить до класичних і сучасних теорій пояснюючих це явище. Цю проблему вона показує в історичній, культурній перспективі на ґрунті психології й філософії, враховуючи також положення методології досліджень креативності. Авторка статті уміщеної в третьому розділі – Агнешка Місюк – комплементарним способом представила модель

бачення обдарованої дитини в сучасній школі. Дала її характеристику, вказала потрібні в процесі її ідентифікації діагностичні критерії, радить як працювати з обдарованою дитиною в умовах сучасної польської школи та, що особливо цінне в цій статті, представила глибокий аналіз труднощів, які зустрічає на шляху свого розвитку і психологічно-суспільного функціонування талановитий учень. У четвертому розділі, де обговорюється роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості і талантів, розміщено дві статті польських авторів. Ірена Пуфал-Стузік порушує дуже суттєву проблему перешкод у розвитку обдарованостей і талантів дівчат, зв'язаних з існуючими культурними і суспільними стереотипами. Авторка успішно провела категоризацію цих перешкод у зіставленні з теоретичними і практичними концепціями польських і закордонних учених. Навела також практичні поради для вирішення конкретних проблем. У наступній статті, з теоретичної і методологічної точки зору, обговорено дослідження ролі батька в розвитку творчих здібностей. Авторка статті, Агнешка Шевчик, порівнює результати своїх досліджень з результатами інших авторів та намагається підтвердити тезу про значення родинного середовища у формуванні творчого мислення, або, у залежності від прийнятого становища батьків – репродуктивного мислення.

Спільний обмін думками, досвідом, приклади досягнень в ділянці підтримки обдарованої дитини, який провели польські й українські вчені в цій публікації дозволяє ствердити, що подібно як на початку XX сторіччя, в період прогресивізму і нового виховання, коли можна було зустрітися з дійсним еkleктизмом в пошуках ідей підтримки творчої активності людини, так і в перші роки XX віку творчість і креативність ми часто зараховуємо до проблематики обдарованих дітей і молоді, шукаючи способів перевірених теоретичних і практичних рішень направлених на розвиток тих осіб. Надіємося, що публікація, яку даємо в руки Читача, покаже йому нові шляхи цих пошуків.

На закінчення хочу сердечно подякувати пані доцент Олені Бочаровій за ефективну співпрацю під час роботи над публікацією та пані професор Єві Висоцькій за цінні вказівки, які допомогли надати остаточну форму книжці.

*Йоанна Аксман
доктор гуманітарних наук у ділянці педагогіки
кафедра медійної освіти
факультет гуманітарних наук
Краківської Академії ім. Анджея Фрича Моджевського*

Краків, 6 вересня 2010 року

Вступ

Якісна освіта – основа й запорука зростання і конкурентоспроможності країни в сучасному світі. Вона мусить стати центром розвитку людського потенціалу країни, а це, у свою чергу, вимагає дотримання відповідних умов для задоволення потреб громадян в якісній освіті. Саме обдаровані діти становлять головний інтелектуальний ресурс держави, оскільки вони наділені неординарними здібностями, що виявляються у високих досягненнях у різних видах діяльності. Успішний і стійкий розвиток особистості здійснюється в процесі її реалізації. Тому важливим завданням сучасної освіти є створення відповідних педагогічних умов для самореалізації обдарованих дітей, їх повноцінного розвитку й збереження в майбутньому видатних здібностей. “Таланти рідкісні, їх потрібно зберігати, в них справжня жива сила нації”, – зауважував академік В. Вернадський. Окрім цього, саме обдаровані діти надають суспільству можливість в умовах демографічної кризи компенсувати потреби в екстенсивному відтворенні інтелектуального людського ресурсу. Це нелегке й відповідальне завдання повинні розв’язувати передусім педагоги, які несуть відповідальність за розвиток та освіту дитини.

Видатний голландський психолог Ф. Монкс висловив думку, що XXI століття має шанс стати “рухом навчання обдарованих учнів”.

Це положення підтвердила Міжнародна конвенція про права дитини, яку підписали майже всі європейські країни. У статті 29 записано: “Держави-учасниці погоджуються щодо того, що освіта дитини має бути спрямована на: а) розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі”.

Отже, аналіз документа свідчить, що кожна дитина повинна не лише мати **шанс** для розвитку своїх здібностей, а й **право** їх розвивати.

У більшості розвинених країн світу давно зрозуміли, що успіх будь-якої галузі залежить від обдарованих, талановитих людей, незалежно від їх походження чи соціального статусу. Чим більше талановитих, здібних людей, тим вищим є розвиток суспільства. Тому, у багатьох країнах уже не задовольняються лише пошуком обдарованих дітей, а докладають максимум зусиль для створення в суспільстві відповідної атмосфери, що сприяє їх розвитку та самореалізації.

У 1994 році Комітет у справах культури та освіти Європейського Союзу представив рекомендації для Європейського Парламенту в галузі освіти обдарованих учнів. Це абсолютно логічно й закономірно, адже робота з обдарованими учнями є одним із варіантів конкретної реалізації права особистості на індивідуальність,

унікальність, внутрішню свободу й особистісну самореалізацію. Виявлення та розвиток обдарованих дітей посідає почесне місце в освітній політиці європейських країн, оскільки талант не лише суспільне багатство, але й основа науково-технічного розвитку держави.

Кожна країна має своє рішення цього питання. Тому для підвищення ефективності роботи з обдарованими дітьми важливого значення набуває вивчення позитивного досвіду. Оскільки Польща дуже близька за своїм світоглядом до України, то корисним є обмін досвідом у роботі з обдарованими дітьми між науковцями двох країн. Такий обмін сприятиме висвітленню та аналізу стану, основних тенденцій і закономірностей розвитку освіти обдарованих дітей в різних країнах, зокрема в Польщі і в Україні, виявленню позитивних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, а також форм і способів його використання з метою взаємозбагачення. Теоретичні дослідження і практичні досягнення з проблеми освіти обдарованих дітей, наявні в різних країнах, дозволять забезпечити її наукове вирішення.

Увага науковців і педагогічної спільноти до проблеми обдарованості, яка стала однією з найактуальніших в усьому світі, зробить чималий внесок у підвищення майбутнього статусу кожної країни.

*Олена Бочарова
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Горлівського педагогічного інституту іноземних мов*

Wstęp

Jakość edukacji jest głównym gwarantem wzrostu ekonomicznego i konkurencyjności państwa we współczesnym świecie. Oświata musi stać się centrum rozwoju ludzkiego potencjału kraju, co z kolei wymaga spełnienia kilku warunków zaspokajających potrzeby obywateli w dziedzinie jakości edukacji. Właśnie dzieci uzdolnione stanowią główny potencjał intelektualny państwa, ponieważ posiadają one ponadprzeciętne zdolności przejawiające się w wysokich osiągnięciach w różnych dziedzinach działalności. Skuteczny i stały rozwój osoby odbywa się w procesie jej samorealizacji. Dlatego ważnym zadaniem współczesnej oświaty jest stworzenie odpowiednich warunków pedagogicznych dla samorealizacji dzieci utalentowanych, ich pełnowartościowego rozwoju i zachowania w przyszłości tych talentów. „Talenty są rzadkie, należy nimi się opiekować, w nich leży prawdziwa żywa siła narodu” – mówił profesor W. Wernadski. Oprócz tego, właśnie dzieci uzdolnione dają społeczeństwu możliwość w warunkach kryzysu demograficznego kompensować potrzeby w ekstensywnym odtwarzaniu intelektualnych zasobów ludzkości. To trudne i odpowiedzialne zadanie powinni przede wszystkim rozwiązywać pedagodzy, ponoszący odpowiedzialność za rozwój i wykształcenie dziecka.

Wybitny holenderski psycholog Franz J. Monks uważał, że XXI wiek ma szansę stać się „ruchem nauczania dzieci uzdolnionych”.

Powyższą tezę potwierdziła Międzynarodowa Konwencja Praw Dziecka podpisana prawie przez wszystkie państwa europejskie. Artykuł 29 tej konwencji stanowi: „Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka”.

Analiza powyższego dokumentu świadczy, że każde dziecko powinno nie tylko mieć szansę na rozwój swoich zdolności, ale i prawo do ich rozwijania.

Władze większości krajów rozwiniętych już dawno doszły do wniosku, że sukces w jakiegokolwiek dziedzinie zależy od ludzi uzdolnionych, utalentowanych, niezależnie od ich pochodzenia i statusu społecznego. Im więcej jest ludzi utalentowanych, zdolnych, tym szybszy jest rozwój społeczeństwa. Dlatego wielu krajów już nie zadowala jedynie poszukiwanie dzieci uzdolnionych, ale wkłada się wiele wysiłku w stworzenie w społeczeństwie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej ich rozwojowi i samorealizacji.

W 1994 roku Komisja ds. Kultury i Edukacji Unii Europejskiej przedstawiła rekomendacje Parlamentowi Europejskiemu w dziedzinie oświaty dzieci uzdolnionych.

Krok ten był ze wszech miar uzasadniony, ponieważ praca z uczniami uzdolnionymi jest jednym ze sposobów konkretnej realizacji prawa osoby do indywidualizmu, niepowtarzalności, wolności wewnętrznej i osobistej samorealizacji. Wyłonienie i rozwój dzieci uzdolnionych zajmuje ważne miejsce w polityce oświatowej krajów europejskich, ponieważ talent jest zarówno bogactwem społecznym, jak i podstawą naukowo-technologicznego rozwoju państwa.

Każdy kraj ma własne rozwiązania w tym zakresie. Dlatego dla podwyższenia efektywności pracy z dziećmi uzdolnionymi ważne znaczenie ma zbadanie pozytywnych doświadczeń. W związku z tym, że Polska ma wiele wspólnego światopoglądowo z Ukrainą, wymiana doświadczeń w pracy z dziećmi uzdolnionymi między badaczami obydwu krajów może przynieść wiele korzyści. Taka wymiana sprzyja zaprezentowaniu i analizie stanu badań, głównych tendencji i prawidłowości rozwoju edukacji dzieci utalentowanych w różnych krajach, m.in. w Polsce i na Ukrainie, ukazaniu pozytywnych aspektów międzynarodowego doświadczenia pedagogicznego, a także form i sposobów jego wykorzystania w celu wzajemnej wymiany. Badania teoretyczne i osiągnięcia praktyczne w kwestii dzieci uzdolnionych w różnych państwach pozwolą zabezpieczyć naukowe rozwiązanie tego problemu.

Uwaga naukowców i społeczności pedagogicznej skierowana na jeden z najbardziej aktualnych problemów współczesnego świata, jakim jest uzdolnienie, przyczyni się do podwyższenia przyszłego statusu każdego kraju.

Ołena Boczarowa
dr nauk pedagogicznych
docent Katedry Pedagogiki
Państwowej Pedagogicznej Szkoły Wyższej Języków Obcych
w Gorłowie

**Metodologiczne zasady
problemu jednostki
uzdolnionej**

**Методологічні засади
проблеми обдарованості
особистості**

Валентин Алфімов

*директор ліцею при Донецькому національному університеті,
заслужений працівник народної освіти України,
дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти,
доктор педагогічних наук, професор*

Ліцей в структурі університету

Двадцять років тому рішенням Донецької обласної Ради при Донецькому національному університеті (тоді – державному) було створено ліцей – школу для талановитих старшокласників Донецької області. Сьогодні в ньому у десяти класах на двох курсах навчається 280 учнів Донецької області. На історичному, математичному, філологічному, фізичному, хімічному, біологічному профілях ліцеїсти проходять школу духовності, наукової творчості, лідерства.

Завдання ліцею полягає у формуванні компетентної особистості, спрямованої на досягнення успіху в житті, здатну виконувати різні соціальні завдання, встановлювати взаємини між людьми, жити у світі, що розвивається нестабільно. Головною метою ліцею – є забезпечення творчого розвитку особистості, підготовка старшокласників до науково-практичної діяльності, до самореалізації в житті.

Ліцей – компетентнісно зорієнтована школа. Він учить ліцеїстів плюралізму та толерантності. З цією метою у ньому стверджуються принципи гуманності, моральності та духовності, відбувається моральний, інтелектуальний, фізичний, естетичний розвиток і саморозвиток кожного учня, формується їхній досвід гармонійної взаємодії з оточуючим світом. Він утверджує особистість ліцеїста як найвищої соціальної цінності, сприяє розвитку їхніх здібностей, забезпечує пріоритет загальнолюдських цінностей.

Ліцей – є відкритою педагогічною системою. Він взаємодіє не тільки з Донецьким національним університетом, але й численними громадськими організаціями, іншими ліцеями, науковими установами. Щорічно його відвідують різноманітні делегації вчителів і керівників шкіл України, науковці. Що п'ять років на шпальтах Всеукраїнського науково-методичного журналу “Рідна школа” ліцей звітується перед громадськістю держави про свої здобутки у навчанні і вихованні здібних до науки старшокласників.

Інтерес до ліцею проявляють політичні і громадські діячі України і світу. За досягненні успіхи у навчанні і вихованні юних талантів педагогічний колектив

вітали Президенти України Л. Кравчук і В. Ющенко, Голови Верховної Ради України О. Мороз і В. Литвин, міністри освіти і науки України. Про високий рівень роботи ліцею говорили президент Національної академії наук України Б. Патон, послы Греції і Японії.

Ліцей – громадсько-активна школа. Він прийняв концепцію громадсько-орієнтованої освіти як підходу до розвитку співтовариства. Щорічно в ньому стажується до 400 вчителів і керівників загальноосвітніх шкіл області, студентів Донецького національного університету, які прагнуть стати педагогами. Вчителі ліцею ведуть авторські майстерні, виступають на телебаченні з уроками, беруть активну участь в численних наукових і методичних конференціях і семінарах.

Ліцей – громадянський і культурний центр міста й області. Щорічно на сцені Донецького національного театру опери і балету імені А. Солов'яненка ліцейський клуб "Інтелігент" проводить день відчинених дверей, запрошуючи дітей-сиріт, талановитих дітей-інвалідів, всіх небайдужих до збереження культури для зустрічі з відомими людьми. Клуб "Поліглот", у якому кожний бажаючий може вивчити до 10 іноземних мов, залучає до турніру з іноземних мов та пісенного фестивалю учнів шкіл Донеччини, студентів. Щорічно клуб "Синя птаха" на день народження О.Пушкіна, біля його пам'ятника для жителів Донецька дає виставу за творами видатного поета.

У ліцеї відповідальність за якісну освіту учнів поділена між учнями, адміністрацією, педагогами, батьками. Всіх учасників педагогічного процесу об'єднують довірливі, шанобливі взаємини. Батьківський комітет найбільш обдарованим ліцеїстам надає премії, підтримує дітей з малозабезпечених дітей, сплачує проживання в гуртожитку університету переможцям і призерам олімпіад і Малої академії наук.

У ліцеї різноманітний педагогічний колектив. Поруч з досвідченими педагогами з учнями працюють молоді, в основному випускники ліцею. Учителі прагнуть до самовдосконалення, постійного професійного розвитку, проектного бачення, рефлексії. Педагогічний колектив сповідує принципи особистісного прикладу, поваги до ліцеїстів, опори на позитивне, на красу і почуття, діалогу. З ліцеїстами працює біля 100 професорів і доцентів Донецького національного університету. Учителі і професори доповнюють один одного, взаємозбагачуються, що, відповідно, уможливорює зрощувати ліцеїстів більш упевненими у свої творчих можливостях, адаптованими до університетського життя, до життя науковців, комунікабельними, альтернативними у свої думках і поглядах.

Університет є позитивно діючим фактором, бо його діяльність адекватна до цільових установок ліцею. Саме через університет ліцеїсти залучаються в систему людських взаємин, розширюють взаємодію з науковцями Донецького наукового центру і творчою елітою Донбасу.

Ліцей – школа здоров'я. Це забезпечується таким управлінням, яке спирається на принципи поваги до особистості, справедливості у керівництві, звітності

на різних рівнях, високої якості викладання, пріоритетом здоров'я в навчально-виховному процесі, відкритості, демократизму. Навчання в закладі зосереджене на кожному ліцеїстові, повазі його думок, поглядів, цінностей. У ліцеїстів є можливість відвідувати будь-які спортивні секції Донецького національного університету, лабораторії, які безкоштовно надає ВНЗ, спілкуватися з відомими науковцями. Словом, у ліцеї увага зосереджена на фізичному, психічному, духовному, емоційному здоров'ї кожного учня.

Проектування педагогічної системи ліцею враховувало той факт, що діти цього закладу мали навчатися два роки, що вони із різних – малих і великих – міст Донецької області, сільської місцевості, що талановита дитина – це особлива особистість. Тому педагоги ліцею володіють технологією індивідуального підходу, зберігають вірність принципам гуманізму, вірять у творчі сили людини. Навчальна дисципліна в ліцеї побудована на усвідомленому ставленні учнів до навчальної праці, на чіткому розумінні важливості саморозвитку особистості, свого творчого потенціалу.

Сьогодні ліцей активно готується до переходу на 12-річний термін навчання, а отже, його педагогічна система буде враховувати трирічний термін перебування учнів у ньому, що вже уможливило сформулювати чітке уявлення про трирічний педагогічний процес, його проміжні і кінцеві результати, засоби їхнього досягнення.

Сучасна вихована концепція ліцею дала можливість відмовитися від організації виховної роботи “за основними напрямками”, від педагогіки заходів. Виховний процес не обмежується тільки класними годинами. Духовність, моральність у ліцеїстів формуються на фоні такої значущої ідеї, яка є ясною, зрозумілою їм, їхнім батькам, усім педагогам і соціальному оточенню ліцею. Така мета закладена у підготовці ліцеїстів як майбутніх науковців, що вимагає введення ліцеїстів у світ науки, організації спілкування з її найкращими представниками.

Ліцей розвиває творчі здібності інтелектуально обдарованих старшокласників, готуючи їх до науково-практичної діяльності. Для цього у навчальний план введені курс “Теорія і методи наукового дослідження”, який викладають професори і доценти університету, та курс “Практика наукового дослідження” (на першому курсі ліцеїсти під керівництвом викладачів університету готують курсову, а на другому – випускню наукову роботу), такий навчальний предмет як “Саморозвиток творчої особистості”. Саме цей предмет сприяє тому, що кожен учень свідомо обирає засоби саморозвитку тих чи інших якостей, притаманних творчій особистості, вносити їх до “Програми індивідуального розвитку і саморозвитку творчої особистості”. Тобто однією із головних рис педагогічної системи ліцею є саме серйозна наукова діяльність учнів, яка підкріплюється проведенням щорічного інтелектуального марафону, участю в конференціях, олімпіадах, конкурсах, турнірах.

У ліцейських науковців є чималі заслуги. Їхні роботи були представлені на різноманітних конкурсах, в тому числі і Голландії, Росії. З юними переможцями наукових заходів зустрічалися Президент України Л. Кучма, лауреат Нобелівської премії Ж. Алфьоров, інші знамениті політичні діячі та науковці.

1998 року Фондом Дж. Сороса ліцей був визнаний одним з найкращих навчальних закладів України і був премійований у розмірі 10000 доларів. Шість учителів ліцею неодноразово ставали лауреатами його премії, що в умовах фінансової скрути, яка була у 90-ті роки, було міцною економічною допомогою і ліцею, і вчителям.

Педагогічна система ліцею культуровідповідна, враховує національні традиції різноманітних груп учнів. Ліцей має російське відділення, групу дітей, які поглиблено вивчають новогрецьку мову. Щорічно у закладі проводиться фестиваль культур, який дає змогу побачити надбання інших культур, традиції і звичаї інших народів.

Головний вихователь у ліцеї – творчість. Наукова, літературна і навіть, акторська, співоча. Учні пишуть вірші, досягають вершин лауреатів у співах, ставлять спектаклі. Все це складає підґрунтя для самовираження ліцеїстів у будь-якій діяльності, а сама система дає простір творчості, ініціативі кожному. Наприклад, вірші Катерини Атаманової, Рими Іванової, Євгенії Решетняк, Валерії Вороніної, Юлії Перкаль, проза Олени Філатової, Юлії Островської високо оцінені професійними поетами і письменниками, а вокал Владислава Скульського – дипломом Відкритого конкурсу – фестивалю виконавчих мистецтв України та золотом медаллю “Гран-прі Євразії”.

Педагогічна система ліцею не казенна. Вона залишає простір і для стихійних процесів саморегуляції. Кожен ліцеїст сам вирішує і свою індивідуальну траєкторію навчання, й участь у клубах, у різноманітних формах учнівського врядування. Все це надає педагогічній системі ліцею гнучкості, робить її реально орієнтованою на кожну особистість. І не тільки учня. Управління ліцеєм враховує професійні інтереси учителів, створює можливість для професійного зростання, заняття наукою. Ліцейські педагоги навчаються у магістратурах, захищають кандидатські дисертації, розробляють власні методики навчання і виховання. У ліцеї розміщені портрети педагогів, що мають педагогічне звання “учитель-методист” або “вихователь-методист”. Але це не просто портрети знаних педагогів, це і своєрідне портфоліо, яке містить відомості про їхню кар’єру у праці, назву педагогічної інновації, розробником якої є учитель або вихователь. Ця галерея портретів доповнюється спеціальними надписами біля кожного класу про досягнення учнів, яких підготував до олімпіади або наукового конкурсу учитель. У кожного таких набирається десятки прізвищ. Загалом за роки існування нашого закладу ліцеїсти здобули 31 диплом на Міжнародних, 189 Всеукраїнських, 808 обласних олімпіадах, конкурсах, турнірах.

Ідеї ліцейської педагогічної системи виникли не на рівні інтуїції, хоча вона мала відповідне значення; вони осмислені з позицій науки – філософії, педа-

гоїки, психології. Філософ Вербовський Валерій Вікторович, психолог Тимошко Галина Володимирівна, педагоги Вульфів Борис Зиновійович, Шевченко Галина Павлівна, Поташник Марк Матусович – це далеко не всі прізвища людей, що впливали на становлення педагогічної системи ліцею. Завдяки цим постатям ліцей відбувся як профільний заклад, заклад інтелектуального, творчого, естетичного, духовного, морального, психічного і фізичного розвитку ліцеїстів і професійного зростання педагогів.

У ліцеї скільки учнів, стільки й педагогічних процесів. Ці процеси регулюються Програмами індивідуального розвитку і саморозвитку творчої особистості, які розробляються на кожного ліцеїста. Вони є основним регулятором взаємодії ліцеїста з педагогами, всіма оточуючими, організує його життя в ліцеї, корегує взаємини з середовищем. Такі програми стали можливими завдяки колективу однодумців – педагогів, батьків, дітей, всіх, хто має причетність до ліцею. Саме завдяки їм у ліцеї відбувається диференціація учнів на ерудитів і тих, хто проявляє актуальну і латентну обдарованість. Жартуючи, ми говоримо, що в ліцеї навчаються геніальні і конгеніальні ліцеїсти, а навчають їх тільки геніальні педагоги. І все це наближено до істини.

Суттєвим показником наявності гуманістичної спрямованості педагогічної системи є ідентифікація ліцеїста з ліцеєм. Учні пишаються своїм закладом, навчанням у ньому, своїми товаришами, їхніми заслугами, завжди готові вступитися за його честь. Ліцей має свій гімн, автором якого був ліцеїст Денис Лактіонов.

У ліцеї є все: і висококваліфіковані, з потужним потенціалом педагоги, і найсучасніша матеріальна база (всі класні аудиторії обладнані найсучаснішою мультимедійною технікою), але головне в ньому – це культ науки, культ духовності. Атмосфера ліцею наповнена творчістю, турботою за кожного члена і учнівського і трудового колективу.

Атмосфера в ліцеї позбавлена школярства. На учнів ніхто не кричить, з ними розмовляють як з дорослими, думки їхні поважають, будь-яку ініціативу учнівського врядування підтримують. Ініціативи ліцеїстів підтримують і директор ліцею, і вчителі з вихователями, і профспілкова організація студентів Донецького національного університету, бо всі ліцеїсти є її повноправними членами. Саме у цій профспілковій організації ліцеїсти проходять першу школу управління ліцейською спільнотою, організації корисних справ, вчать керувати і на власному досвіді проходять школу виконавчої дисципліни.

Для виховної системи ліцею саморегуляція учнівського колективу важливіша, ніж управління через систему прийнятих вимог з великою кількістю повсякденних ситуацій. Педагоги вважають, що ліцей за типом стосунків має бути ближчим до університету з його науковими традиціями, студентською профспілковою організацією, ніж до різного роду парламентів, інших ігор у самоврядування.

У ліцеї чимало наукових і педагогічних знахідок, але жодна з них окремо не визначає суть ліцею. Ліцей цікавий саме як ціле, як система, в основі якої

лежать ідеї інтеграції виховних зусиль, творчості і наукового пошуку. При цьому педагоги зберігають традиції і разом з наступним колективом учнів їх примножують, удосконалюють.

Наприклад, інтелектуальний марафон – самостійна духовна цінність, феномен ліцейської культури, який передається з покоління в покоління ліцеїстів. Він компонент системи, як і дні національних культур. Будучи за організацією однотипним, за змістом цей марафон постійно удосконалюється, орієнтуючись на досягнення науки. Інтелектуальний марафон – відкритий захід. У ньому беруть участь учні інших ліцеїв, в тому числі і сільських, з якими має дружні стосунки університетський ліцей. Учасники марафону мають показати наукову ерудицію, знання з предметів інваріантної частини навчального плану. У ньому кожен предмет – це окрема наукова станція, на якій зупиняється не один учень, а весь клас. Саме всі учні мають засвідчити ерудицію з відповідного предмету і проявити вміння комплексного розв'язання проблеми, яку ставлять перед цією станцією.

Усі ліцейські заходи мають і розвивальне, і психокорекційне, і навіть психотерапевтичне значення. Вони вносять організаційну упорядкованість в життєдіяльність ліцейського колективу, задають відповідний ритм діяльності. Одні задовольняють потребу ліцеїстів у вільному творчому спілкуванні (клуб “Синя птаха”), інші реалізують потребу особистості в суспільному визнанні (участь в конкурсах і турнірах за межами ліцею). Втім, на всіх заходах вирішується питання розвитку емоційної сфери колективу, акцентується увага на необхідності кожного в його підготовці та аналізі результатів. Важливо, що всі ліцеїсти знають, що виступи перед товаришами слід готувати так, як тільки може фахівець. Серед традицій ліцею – обов'язковий виступ перед товаришами з науковою доповіддю, своїми віршами, піснями тощо, тобто творчістю. Цей виступ кожен має зробити не менше, ніж двічі перед усім загалом ліцею і не менш, ніж чотири рази перед класом за два роки навчання.

Характерно, що педагоги при всіх романтичних прагненнях ліцеїстів не відривають учнів від повсякденної реальності. Ліцеїсти готуються до зовнішнього незалежного тестування, до олімпіад, різноманітних творчих конкурсів, підсумкової атестації. Як результат – усі без винятку (це більше, ніж 2000 випускників) стають студентами Донецького національного університету, інших вищих навчальних закладів України. Випускників ліцею сьогодні можна зустріти у вищих навчальних закладах Росії, Польщі, Англії, США, Ізраїлю, Швейцарії, Канади, Німеччини та інших країн.

Педагогічна система ліцею створює для педагогів умови для рефлексії, для усвідомлення й аналізу психолого-педагогічних проблем, які завжди виникають у процесі навчання й виховання обдарованих старшокласників. Учителі мають по 3 додаткові оплачувальні години для заняття дослідно-експериментальною роботою. Свої наукові нароби вони презентують на науково-практичних

конференціях, у наукових і методичних журналах. Для вчителя така діяльність є обов'язковою і враховується при проведенні атестації. Таким чином відпрацьовується педагогічна позиція, методика, гальмується втрата специфічного педагогічного мислення.

Можливостей розповсюдження наукових здобутків адміністрація і педагоги ліцею мають чимало. Ліцей є базовим для управління освіти і науки Донецької обласної державної адміністрації та обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних педагогічних працівників Донецького національного університету з управління навчальними закладами, викладання хімії, фізики, української мови і літератури, біології, що збільшує інтелектуальне тло ліцею. А виступи перед колегами, перед дітьми на телебаченні розширюють аудиторію презентації і пропаганди передових технологій навчання і виховання обдарованих дітей і управління навчальним закладом, в якому ці діти навчаються.

Важливо, що "зірковими" педагоги стали саме працюючи в ліцеї. Той факт, що за 20 років роботи ліцею 5 вчителів одержали почесні звання "Заслужений вчитель України", а директор звання "Заслужений працівник народної освіти України" і нагороджений орденом "За заслуги" III ступеня, що 15 педагогів нагороджені знаком Міністерства освіти і науки України "Відмінник освіти" і що всі без винятку ліцеїсти стають студентами, а майже половина з учнів – переможцями і призерами найрізноманітніших олімпіад, конкурсів, турнірів, а головне, що ліцеїсти – самодостатні, творчі особистості, здатні до саморозвитку, самовдосконалення говорить про правильність обраної педагогічної лінії та умов її реалізації.

В умовах складного колективу ліцею ефективною формою виявився педагогічний консиліум. Не нова для педагогіки форма в ліцеї набула свого розвитку, стала найважливішим фактором індивідуалізації виховного процесу відносно ліцеїстів і інтеграції виховних зусиль педагогів, сучасним засобом соціально-педагогічної підтримки юних талантів. У процесі консиліуму відбувається зустріч педагогів з батьками, самими ліцеїстами, представниками громадськості, Тобто всіх зацікавлених у розвитку ліцеїста людей. На ньому відбувається обмін думками щодо навчання і виховання ліцеїстів, про шляхи їхнього удосконалення. Наприклад, свого часу саме такий консиліум уможливив відпрацювати таку педагогічну лінію, яка дала змогу Дмитру Денисенку стати і чемпіоном України з шашок, і здобути золоту медаль на міжнародній олімпіаді з хімії у Норвегії, й одержати золоту медаль за навчання в ліцеї. Досвід засвідчив, що саме педагогічний консиліум робить педагогічну систему ліцею більш мобільною, згуртовує педагогічний колектив і всіх головних суб'єктів виховання. Головний суб'єкт виховання – це особа або люди, які мають найбільш суттєвий вплив на ліцеїста при виборі ним лінії поведінки, життєвого шляху, соціальної орієнтації тощо. До речі, іноді буває так, що сімнадцятирічний підліток є самодостатньою особистістю.

Щоб ліцей не зловживав впливом на розум учнів і не було стихійного формування емоційної сфери кожного ліцеїста, життя в ньому яскраве, насичене гумором, романтикою, доброзичливим ставленням до всіх. Учні оточують стенди, які розповідають про перемоги ліцеїстів на олімпіадах, квіти, витвори мистецтва. Свої роботи учням дарують народні художники України. У кожному класі є стенди, що розповідають про видатних людей – представників творчої інтелігенції, спортсменів, лікарів, поетів, письменників, педагогів рідного краю, міста.

Серед засобів емоційного впливу на учнів – день відкритих дверей. Це – не просто знайомство з ліцеєм, це свято абітурієнтів. Ліцей вражає абітурієнтів цілісним образом закладу, всім способом життя. Майбутні ліцеїсти та їхні батьки з перших кроків відчують сімейну атмосферу ліцею, атмосферу творчості, підтримки і в той же час вимогливості до них як студентів майбутнього. Особливу увагу майбутніх ліцеїстів концентрується на ліцеї як закладі, в якому виховуються почуття власної гідності, формується внутрішня свобода особистості, незалежність і самостійність у вчинках, в оцінюванні подій, толерантність. Можливість вибору будь-якого варіанту поведінки – основа інновацій, що є у виховній системі ліцею. Крім того, абітурієнт має змогу впевнитися, що ліцей це також і школа сприяння здоров'ю. Спортивним є обладнання університету, висококваліфіковані викладачі з усіх предметів, в тому числі і фізичної культури, спортивні секції сприяють тому, що 80% випускників щорічно мають спортивні розряди. Серед учнів ліцею низька захворюваність і втомлюваність. У ліцеї також виховувалось чимало чемпіонів світу, Європи та України з різних видів спорту.

Ці та інші заслуги ліцеїстів стають можливими не тільки завдяки високопрофесійному педагогічному колективу, але й турботі адміністрації про професійне довголіття кожного вчителя і вихователя. Це завдання намагається успішно розв'язувати акмеологічний центр ліцею. Рекомендації високоосвіченого ліцейського психолога, створення умов для творчого самовираження педагогам стимулює їхнє прагнення до самоосвіти, до підвищення рівня професійної компетентності. Можна стверджувати, що всі вчителі ліцею мислять концептуально інваріативно. Цьому сприяє й оригінальна система контролю за педагогічною діяльністю. Вона покладається на методичні об'єднання, на факультети університету і більше носить характер самоконтролю. Управління ліцеєм – це управління за результатами. Такими результатами визнані – творчий розвиток особистості, який має проявлятися в досягненнях по лінії Малої академії наук, освіченість, що дає можливість випускникам успішно скласти тести зі зовнішнього незалежного оцінювання знань, фізичний розвиток, духовність і висока моральна стійкість. Невипадково саме ліцеїсти постійно визнаються Донецьким національним університетом і як наполегливі у навчанні, і найбільш виховані.

Можна стверджувати, що ліцей при Донецькому національному університеті – це сукупність умов для вільного самовизначення особистості і ліцеїста,

і педагога. Учні можуть обирати вчителя, власний темп навчання, види позаурочної діяльності. Будь-яка інновація в ліцеї оцінюється, перш за все, з погляду того, чи відповідає вона інтересам розвитку ліцеїста.

У ліцеї функціонують дві системи – дидактична, що охоплює навчальну діяльність ліцеїстів і методичну роботу вчителів, і система виховної роботи, що стосується системи позаурочних виховних заходів. Ці системи існують і розвиваються у тісному взаємозв'язку, тобто вони проникають одна в іншу. Втім, сфера виховання особлива, і вона не розглядається в якості доповнення до навчання. Паче того, досвід впевнює, що завдання в навчанні не можуть бути ефективно розв'язані без взаємодії педагогів із сферою виховання. Для цього в ліцеї вихователі (звільнені класні керівники) викладають в своїх класах, що дозволяє їм відчувати ритм навчального процесу, його вимоги.

Таким чином, педагогічна система ліцею – це і комплекс цілей, і спільність тих, хто їх реалізує, оточуюче середовище, яким є, перш за все, Донецький національний університет. Ядром педагогічної системи ліцею є педагоги, які є її справжніми творцями.

Ліцейська методика реалізації педагогічної мети – це методика, філософія якої охоплює гуманні взаємини між усіма учасниками навчально-виховного процесу, опору на все те позитивне, що є у дитини, її всебічна соціальна і психолого-педагогічна підтримка в розвитку обдарувань, допомога у саморозвитку, самовдосконаленні. У ліцеї немає змагань між ліцеїстами, але є змагання ліцеїста з самим собою. Як, власне, і педагогів.

Ліцейська педагогічна система підкорює своєму впливу оточуюче середовище і в деяких випадках перетворює його за своїм образом, бо ліцей є авторитетною установою по роботі з обдарованими дітьми для вчителів всієї Донецької області, реальним центром теорії і практики виховання юних талантів.

Як і будь-яка педагогічна система, педагогічна система ліцею Донецького національного університету – явище динамічне. Вона постійно оновлюється, удосконалюється. У той же час процес її розвитку – керований. Управління розвитком педагогічної системи ліцею здійснюється через конкретизацію мети навчання і виховання, удосконалення і розширення провідних видів діяльності, введення інновацій. У ліцеї в різні роки впроваджувалося 11 управлінських і 14 педагогічних інновацій. Чимало з них давно стали традицією в організації закладів освіти для обдарованих дітей, їхнього навчання й виховання. Однак ми не допускаємо, щоб виникла ритуалізація життя ліцею, бо може утратитися динамічність, а отже педагогічний сенс існування системи. З іншого боку, важливо, щоб не було необґрунтованого форсування інновацій, що може призвести до демонтажу педагогічної системи, до втрати цілісності і, навіть, до педагогічного регресу.

У ліцеї зародження інновацій завжди оправдовувалося педагогічними мотивами. Такими мотивами є, перш за все, нестандартні ситуації, що вимагають від

обдарованої дитини більш розвинутих мотивів до вибору свого майбутнього, до власного розвитку. Втім, щоб педагогічні міркування оновлення системи не стали педагогічним волюнтаризмом (бо вони завжди суб'єктивні), будь-яка інновація широко обговорюється в колективі, на рівні адміністрації, педагогічного колективу, батьків із залученням викладачів університету. Наприклад, сьогодні вельми актуальним є перехід ліцею на 12-річне навчання і новий зміст навчання. Все це вимагає саме скоординованих зусиль всіх зацікавлених у цьому. Це також є свідченням сучасності системи.

Критерії ефективності педагогічної системи, що прийняті в ліцеї, знімають напругу і страх педагогів, і служать інструментом самооцінки і самоаналізу. Перший – вказує на те, що система є відповідною до завдань розвитку творчої особистості обдарованої дитини. Все, що в ній функціонує, вказує на можливість ліцею в цьому напрямку (скоординованість всіх заходів для ліцеїстів, їхня педагогічна доцільність, необхідність і достатність, узгодження всіх планів і дій всіх колективів, організацій, об'єднань, що працюють у ліцеї; чіткий ритм і розумна організація ліцейського життя. У педагогів і ліцеїстів розвинене “відчуття ліцею”. Це – відчуття кожним педагогом, ліцеїстом відчуття внутрішнього комфорту, захищеності, взаєморозуміння ліцею і сім'ї, атмосфера доброзичливості, терпимого ставлення один до одного, емоційна насиченість життя ліцею. Саме “відчуття ліцею” дає можливість учням долати вади суспільного життя, яке сьогодні взяло не найкращі зразки людського існування (розбещеність, нетерпимість до іншої думки тощо).

У ліцеї працює потужний інформаційний центр, зібрана вся методична і наукова література України і зарубіжжя, використовується широке програмне забезпечення управління ліцеєм і навчання ліцеїстів, працюють Інтернет, психологічна служба.

У результаті склався оригінальний (фірмовий) стиль життя ліцею як закладу, що покликаний розвивати обдарованість старшокласників і готувати їх до життя у сфері науки. Педагоги, виконуючи соціальні ролі лідера, фасилітатора, організатора та дослідника вчать цих ролей ліцеїстів. Вчать вони ліцейської етики, яка носить агональний (змагальний) характер, але змагання не з іншими, а з самим собою.

Орієнтиром у підготовці майбутніх дослідників виступає модель творчої особистості старшокласника. У ній закладені відомості про якості особистості, які дають можливість ліцеїсту розвиватися як особистості самобутній, з яскраво вираженим прагненням до наукової творчості.

Якості творця науки, що закладені в моделі постійно діагностуються, вчителям, батькам і ліцеїстам даються рекомендації щодо їх подальшого розвитку і саморозвитку. Крім того, в ліцеї створений ефективний прогностичний комплекс, який прогнозує результати творчої діяльності ліцеїстів. У результаті, щорічно до тридцяти учнів стають призерами і переможцями обласних і Всеук-

раїнських олімпіад, які до цього таких успіхів не досягали, а то навіть і не були представлені на районних, а іноді і шкільних олімпіадах. Наприклад, Антон Ломонос навіть став призером Всеукраїнської олімпіади з фізики і з інформатики.

Слід зауважити, що навчальний процес у ліцеї відрізняється інноваційним характером. Пануюча лекційно-семінарська система органічно охоплює елементи кредитно-модульної системи, що дає можливість ліцеїстам у подальшому без проблемно входити у ритм студентського навчання, вчитися за новими вимогами, які ставить Донецький національний університет.

Дар'я Ліференко

Житомирський державний університет імені Івана Франка,

УДК 373.5[091.212.3+37.091.31:015.31]

Організація позакласної роботи з обдарованими учнями

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Інтелектуальний, творчий потенціал людства є запорукою прогресу суспільства. В усі часи люди прагнули вдосконалювати та накопичувати потенціал та власні можливості. Досвід та практика суспільного життя свідчать про те, що наявність обдарованості та високого інтелектуального потенціалу нації – запорука найбільших успіхів у будь-якій сфері діяльності держави. Вивчення обдарованості, як високого рівня розвитку потенціалу, цікавила вчених-педагогів в усі часи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Серед учених, що вивчали проблему обдарованості, можна назвати як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, зокрема: Н. Волкова, Ю. Гільбух, Г. Костюк, О. Кульницька, Н. Лейтес, В. Моляко, С. Науменко, Я. Пономарьов, Б. Теплов, Д. Ушаков, М. Холодна та інші. Безумовно, обдарованість потребує своєчасного виявлення та розвитку. Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не змогли реалізувати свої можливості через несприятливе або недостатнє виховання та навчання у дитинстві. Нерідко обдарована дитина не знаходить розуміння педагогів та однолітків. Вивчення проблеми обдарованості тривалий час було спрямоване переважно на наявність або відсутність інтелектуальних здібностей.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної статті є постановка цілей, розкриття вимог та формулювання необхідних умов до організації позакласної роботи з загально- та спеціально- (лінгвістично) обдарованими учнями; аналіз ефективних форм позакласної роботи з обдарованими учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У наш час у сучасній освіті гостро стоїть проблема підвищення ефективності роботи з обдарованими дітьми та розвитку їх потенціалу в умовах школи, як основного освітнього простору. Н. Волкова вважає, що обдаровані діти – це діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності, обдарованість же – індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [3]. Сьогодні розроблено цілу палітру критеріїв для класифікації обдарованості. Зокрема, Ю. Гільбух та Н. Волкова пропонують чітку структуру видів обдарованості, які безумовно сприяють кращому вивченню проблеми та виявленню обдарованості учнів.

Освіта сьогодні суттєво відрізняється від тієї, що була ще десять років тому. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства [2]. Згідно із Законом України “Про освіту”, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [1]. Сьогодні в освітній системі нашої держави спостерігаються такі тенденції: удосконалення традиційних методик роботи з учнями та пошуки нових альтернативних технологій, більш ефективних, оптимальних, результативних. Основним завданням, що ставить перед освітянами “Національна доктрина розвитку освіти в Україні” на найближчі двадцять п’ять років, є перехід до особистісно-зорієнтованих технологій навчання. Змінюється загальний зміст процесу отримання освіти: це має бути не процес передачі суми знань або інформації, не повторення готових інформативних моделей, результатів, а формування життєвої компетентності, досвіду, самореалізація на основі природних даних та розвитку здібностей дитини, її обдарованості [2].

На нашу думку, поставлені завдання та мета розвитку освіти в Україні потребують нестандартних та ефективних рішень для розвитку обдарованості, як джерела потенціалу нації. Ми вважаємо, саме шкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку обдарованості. У наш час процес навчання у школі постійно змінюється та удосконалюється. Прагнучи до розвитку освіченого та прогресивного суспільства, пріоритетним завданням сучасної освіти є розвиток обдарованості учнів. Тому перспективним напрямком роботи з учнями ми вважаємо позакласну роботу. Саме позакласна робота має всі необхідні для розвитку обдарованості умови та засоби. Але нові вимоги в системі освіти нашої держави потребують нових підходів у навчанні в цілому та позакласній роботі зокрема.

Позакласна робота – це система занять, заходів і організованого навчання учнів, що проводяться в школах і поза ними під керівництвом учителів, громадськості, органів учнівського самоврядування [3].

Позакласна робота значно відрізняється від навчання під час уроків. Позакласні заняття мають бути побудовані з урахуванням пізнавальних і творчих інтересів, рівня інтелектуального та творчого потенціалу, обдарованості учнів. Необхідно пам'ятати, що від професійності роботи вчителя, що має стати прикладом для учнів, та його здатності зацікавити, безпосередньо залежить успіх позакласної роботи, оскільки така робота базується на добровільній участі. Як органічна частина загальної системи навчально-виховного процесу позакласні заняття певною мірою вільні щодо вибору конкретної тематики, рівня самостійності учнів у набутті прикладних знань і умінь, здійснення цілеспрямованої творчої та навчальної діяльності [3]. Завданням даної статті є спроба запропонувати учителям, що безпосередньо працюють з обдарованими учнями, можливий варіант організації позакласної роботи для покращення ефективності та оптимізації самого процесу роботи.

Безумовно, можливість вільного вибору тематики та аспектів для розвитку робить позакласну роботу неocenеним джерелом для розвитку обдарованості. Працюючи з обдарованими учнями, ми виділили такі цілі позакласної роботи, залежно від специфіки та спрямованості роботи:

- виявляти та залучати до позакласної роботи обдарованих учнів та учнів з високим рівнем здібностей;
- розширювати і поглиблювати знання учнів з різних предметів;
- розвивати та удосконалювати здібності учнів (до високого рівня або обдарованості);
- сприяти розвитку певного виду обдарованості окремо взятого учня, або групи учнів;
- розвивати пізнавальні інтереси учнів, тощо.

Російський педагог Ю. Гільбух виділяє загальну (або розумову) і спеціальну обдарованість [4, с. 5]. На базі проведених пілотажних досліджень відповідно до цієї класифікації виділяємо основні вимоги до організації позакласної роботи з учнями, які мають розумову обдарованість:

- залучення до позакласної діяльності учнів з урахуванням їхніх інтересів і здібностей;
- робота має проводитись у тісній співпраці з психологом для отримання кваліфікованої оцінки об'єктивних параметрів обдарованості;
- робота має відповідати загальному шкільному плану навчально-виховної роботи;
- органічна єдність навчальної і позакласної діяльності;
- відповідність матеріалу віку учнів, рівню їхнього розумового розвитку;
- за необхідності – зв'язок різних форм позакласної роботи: індивідуальних, групових і масових;

- детальний аналіз та самоаналіз роботи;
 - поєднання добровільності участі учнів з обов'язковістю виконання завдань.
- Серед основних вимог до організації позакласної роботи з учнями, які мають спеціальну обдарованість (на прикладі лінгвістичної обдарованості) виділяємо:
- високий мовний рівень вчителя, що проводить позакласні заняття;
 - достатня матеріальна та методична база для удосконалення та формування мовних навичок;
 - тематична та вікова відповідність курсу;
 - використання різних форм роботи;
 - проведення перевірок знань учнів для визначення ефективності позакласної роботи.

Позакласна робота з обдарованими учнями включає в себе багато різних аспектів, серед яких вимоги до організації роботи – лише початковий етап. Безперечно, кожна дитина особлива, але кожна обдарована дитина особлива багатократно. Це робить систему позакласної роботи з такими учнями більш складною та відповідальною.

Порівняння ефективності різних форм виховання свідчить, що перевагу у роботі з учнями мають індивідуальні та мікрогрупові форми, завдяки можливості змінювати педагогічну тактику за зміни умов [5, с. 436]. У позакласній роботі з учнями як загальної так і спеціальної обдарованості ми виділяємо наступні основні форми роботи з обдарованими та здібними учнями:

- 1) індивідуальна робота;
- 2) групова робота;

Детально вивчивши групові форми роботи з обдарованими учнями, ми окремо виділили їх види:

- бесіди різної направленості та тематики;
- наукові конференції;
- науково-дослідна робота в МАН;
- підготовка учасників міських, обласних та державних конкурсів та олімпіад;
- тематичні диспути та дебати;
- турніри та змагання міського та всеукраїнського рівня;
- круглі столи різної тематики;
- факультативні заняття з різних дисциплін;
- гуртки розвитку розумових здібностей;
- гуртки розвитку спеціальних здібностей.

У зв'язку з тим, що учнів з однаковим рівнем розвитку лінгвістичної обдарованості практично не буває, індивідуальна форма роботи є дуже зручною та корисною, але не єдиною. Мова вивчається перш за все у комунікації, а отже групова форма роботи – є основною для розвитку лінгвістичної обдарованості.

Крім того, на нашу думку, необхідні об'єктивні умови ефективного розвитку лінгвістичної обдарованості учнів включають в себе наступні: бажана кількість

учнів у такій групі складає 8–10 осіб; час заняття 45–90 хвилин, залежно від рівня та можливостей групи; достатнє матеріальна та методична база для роботи.

Зазначимо, що вчитель має бути професійно та методично підготовлений до позакласної роботи з обдарованими учнями. Підготовка вчителя включає в себе цілий перелік аспектів. Серед яких: знання про психологічні особливості учнів; знання предмету обдарованості; обдарованість в цілому та її види; позакласна робота та її потенціал, тощо. Позакласна робота з лінгвістично-обдарованими учнями потребує також дотримання певних умов до організації та проведення роботи:

- урахування психолого-педагогічних особливостей учнів;
- тісна співпраці з батьками та вчителями-предметниками;
- індивідуальний підхід до кожного учня;
- використання особистісно-зорієнтованих технологій навчання;
- постійний та періодичний аналіз та самоаналіз роботи.

Важливо пам'ятати, що група створюється на загальних засадах формування колективу. Створення здорових відносин у колективі може стати запорукою ефективності роботи групи та досягнення поставлених цілей. На нашу думку, формування колективу у такій групі вчитель має здійснювати у тісній співпраці з психологом навчального закладу та класними керівниками учнів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, безумовним вважаємо той факт, що у системі освіти сьогодні важливу роль відіграє позакласна робота з обдарованими учнями. Учні мають змогу вдосконалювати знання, отримані на уроках, вивчати новий матеріал, збагачуватися як особистість та розвивати власні здібності та обдарування. Для підвищення продуктивності позакласної роботи з обдарованими учнями нами розроблено низку вимог, запропоновано форми роботи, що мають на меті покращити якість роботи, систематизувати заняття та створити необхідні умови для розвитку обдарованої особистості. Організацію позакласної роботи з обдарованими учнями вважаємо важливим та необхідним напрямком роботи вчителя для забезпечення перспектив розвитку обдарованості у нашій державі.

Література

- [1] Закон України “Про освіту” : за станом на 23 травня 1991 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 36 с.
- [2] Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]: указ президента України – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827>.
- [3] Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Н. П. Волкова – К.: Видавничий центр “Академія”, 2003. – 616 с.

- [4] Гільбук Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка./ Ю.З. Гільбук – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 84 с.
- [5] Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб./ Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп., К., 2001. – 608 с.

Анотація. У статті проаналізовано цілі, вимоги та сформульовано перелік необхідних умов до організації позакласної роботи з учнями загальної та спеціальної (лінгвістичної) обдарованості; визначені ефективні форми позакласної роботи з обдарованими учнями.

Ключові слова: обдаровані учні, позакласна робота, форми позакласної роботи, умови позакласної роботи.

Аннотация. В статье проанализированы цели, требования и сформулирован перечень необходимых условий организации внеклассной работы с учениками общей и специальной (лингвистической) одарённости; определены эффективные формы внеклассной работы с одарёнными учениками.

Ключевые слова: одарённые ученики, внеклассная работа, формы внеклассной работы, условия внеклассной работы.

Annotation. In this article requirements are analysed and the list of indispensable conditions to the organization of extracurricular work with pupils of general and special (linguistic) endowments is formulated; the effective forms of extracurricular work with pupils are identified.

Key words: gifted pupils, extracurricular work, forms of extracurricular work, conditions for extracurricular work.

Марина Чернова

Донецький національний університет

УДК 37.091.212.3

Деякі питання типології обдарованості

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Внаслідок стрімкого прогресу в різних сферах життя і діяльності, кожен день росте потреба в талановитих людях, а саме внаслідок розвитку технічного й наукового прогресу, змін у політичному та соціальному житті. З початку вивчення та дослідження обдарованої особистості, проблема її реалізації стає усе більше актуальною. Обдарована дитина, як правило, сама заявляє про себе, ускладнюючи життя консервативних дорослих. Теоретична педагогіка звертає увагу на те, що кожна розумово повноцінна дитина по-своєму талановита, і вчитель повинен проникнути у внутрішній світ кожного вихованця. Недоцільно підганяти всіх дітей під одну мірку. Це призводить до духовного рабства [2, с. 152]. На думку Г. Песталоцці, навіть однакова любов до дітей не має заступати індивідуальностей. Тому система орієнтована на виховання обдарованої дитини має позитивно впливати на пробудження і розвиток природних задатків кожної дитини. Як результат, маємо зауважити, що обдаровані люди приносять велику користь суспільству, державі, є її гордістю. Тому перед суспільством, державою, освітнім закладом і сім'єю постає актуальна проблема соціально-педагогічної підтримки таких дітей. Також актуальності набуває розгляд видів обдарованості для подальшого визначення та розподілення здібностей людини з метою правильного спрямування її вмінь у конкретну сферу.

Природі даного явища, його типології, різноманітним аспектам, пов'язаним із обдарованістю присвячена велика кількість наукових статей та монографій вітчизняних і закордонних дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Цю тему вивчали відомі вітчизняні вчені: Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Крутецький, Н. Лейтес, Б. Ломов,

А. Маслоу, А. Матюшкін, О. Моляко, Я. Пономарьов, Р. Пономарьова-Семенова, О. Яковлева, а також їй приділяли увагу і закордонні дослідники: С.Берт, А. Біне, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, Т.Сімон, Ч. Спірмен, М. Терман, Є. Торренс та інші у своїх роботах про вивчення обдарованості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає у розгляданні видів обдарованості, виділенні її характерних рис, акцентуванні на важливості визначення та розвитку обдарованості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття “обдарованість” містить у собі психофізіологічні особливості, і має на увазі наявність природних здібностей до активного й цілісного сприйняття довкілля, природно-обумовлену потребу до розумової праці, прагнення бути емоційно незалежною особистістю, засвоєння особистої природно-соціальної цінності, інтуїтивність. Інтелектуальні особливості мають безпосереднє відношення до поняття “обдарованість”, що розуміється як якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Тому не можна говорити про обдарованість узагалі. Можна тільки говорити про обдарованість до чого-небудь, до якої-небудь діяльності. Ця обставина має особливо важливе значення при розгляді питання про так називаний “загальний обдарованість”. Комітет з утворення у США відзначає, що обдарованими й талановитими учнями є ті, які виявлені професійно підготовленими людьми, що як володіють потенціалом до високих досягнень у силу видатних здібностей. Такі діти вимагають диференційованих навчальних програм і допомоги, що виходять за рамки звичайного шкільного навчання для того, щоб мати можливість реалізувати свої потенції і зробити внесок у розвиток суспільства.

Як одне із складових обдарованості, а саме творчий або креативний потенціал містить у собі ініціативність, цілеспрямованість у виборі видів діяльності, неординарність підходів, інтенсивність розумової праці, оригінальність у рішенні навчально-пізнавальних завдань. Не можна не згадати про світоглядні цінності як невід’ємну частину обдарованості. Такі цінності ґрунтуються на високому рівні свідомості й культури, ініціативній-активній відповідальності, високому рівні морально-естетичної рефлексії [2, с. 155–156]. Беручи до уваги основні складові поняття “обдарованість” можна перейти до розгляду її видів.

У педагогіці виділяють кілька типів обдарованості: раціонально-мислиневий (необхідний вченим, політикам, економістам); образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам); раціонально-образний (необхідний історикам, філософам учителям); емоційно-почуттєвий (необхідний режисерам, літераторам).

Російський педагог Ю. Гільбух виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість. Кожен з типів охоплює по кілька видів обдарованості, а кожен вид тлумачиться як спеціальні здібності.

Художня обдарованість (літературна, музична, хореографічна і т.д.) ґрунтується на емоційній сфері й займає одне із провідних місць серед інших видів обдарованості. На думку Б.І. Дадонова, емоції підштовхують людини до дії, активізують внутрішні психологічні процеси, визначають напрямок, відповідно до якого буде працювати такі процеси як сприйняття, уява й мислення. Крім емоційної сфери, немаловажну роль відіграють художні здатності. Їх розрізняють як обдарованість у сфері акторської майстерності, літератури, музики, мистецтва й скульптури.

Творча обдарованість продовжує викликати ряд дискусій із приводу виділення її як окремого виду обдарованості. Деякі фахівці вважають, що креативність є невід'ємною частиною всіх видів обдарованості. Так, наприклад, О.М. Матюшкін говорить про існування тільки одного типу обдарованості, а саме, творчої. Його точка зору зводиться до наступного твердження: "якщо немає творчості, то не має змісту говорити про обдарованість". Інші дослідники наполягають на існуванні творчої обдарованості як окремого, самостійного виду. Існує точка зору про те, що обдарованість визначається або здатністю висувати нові ідеї, або здатністю ефективно виконувати те, що вже знайдено.

Творчість визначають як діяльність людини, в результаті якої створюються нові матеріальні й духовні цінності, що мають суспільну значимість. Результат такої діяльності може бути новим і коштовним як у масштабах суспільства в цілому, так і у масштабах окремої особистості. Видатний психолог Л.С. Виготський стверджує, що творчість є невід'ємною умовою існування, і все, що виходить за рамки повсякденного, свою появою зобов'язане творчій діяльності людини. У дитячому віці людина у більшій мірі здатна до творчості, оскільки на дитину не впливають шаблони й стереотипи, у нього більше волі в проявах. Дитина творить тому, що йому подобається процес творіння [7, с. 25].

Дослідженням американського вченого Дж. Стигера доведена складність визначення творчих потенціалів. Тут безпосередню роль відіграє спадковість, соціальне середовище, характер утворення, професійна підготовка.

Дослідники з Індії Л. Верма й Р. Сингх визначили – чим вище творчі здібності, тим на більш високому рівні перебуває емоційна рівновага й щиросердечний спокій. М. Карн і М. Кертон говорять про те, що люди, що мають творчі досягнення можна розділити на "новаторів" й "адапторів". І ті, і інші здатні творити, а відмінність їх не в продуктивності, а в стилі мислення. "Новатори" здатні висувати нові ідеї, а "адаптори" удосконалюють і поліпшують методи, які використовуються, дотримуючись загальноприйнятих поглядів.

Поняття "соціальна обдарованість" визначається як виняткова здатність будувати й підтримувати довгострокові конструктивні взаємини з людьми. Та-

ка обдарованість містить у собі наступні елементи: соціальна перцепція, про-соціальне поведіння, моральні судження, організаторські навички. Будучи обдарованим у даній сфері, людина може виявити лідерську обдарованість. Фахівці вважають здатність керувати іншими людьми однією з найважливіших рис обдарованої дитини, а причиною даної здібності виділяють більш високий інтелектуальний рівень [4, с. 28].

Існують численні стандартні методи оцінки рівня особливостей розвитку, такі як: шкали соціальної компетенції, шкали соціальної зрілості, тести на здатність бути лідером, соціометрія й т.д.

Тести інтелекту до середини ХХ століття визначали обдарованість. Однак, існує ряд розбіжностей щодо цього тесту: “коефіцієнт інтелекту” не показник “природного розуму”. Ряд проведених досліджень показав, що прояв високого рівня інтелекту в дитячому віці не дає гарантії його реалізації й трансформації у відомого вченого, художника, лідера-керівника. Показник інтелекту міг виступати як універсальна характеристика, що визначає загальний рівень обдарованості.

Дослідження тестів ХХ століття, які використалися для виявлення обдарованості показали, що по більшій частині всі завдання спрямовані на виявлення логічного мислення. А для досягнення успіху в якій-небудь сфері необхідно вміти мислити нестандартно, оригінально, знаходити невирішені проблеми й способи їхнього розв’язання, необхідно брати до уваги наступні складові інтелектуальної обдарованості: гостроту мислення, спостережливість, пам’ять, різноманітна допитливість, тривалість занять тим самим справою, легкість у навчанні й уміння гарне викладати свої думки, неординарні здатності для дозволу проблемних ситуацій.

Якщо дитина виявляє цікавість до діяльності, що вимагає точної й тонкої моторики, добре володіє зорово-моторною координацією, любить рух, має інтерес до спорту, відмінно тримає рівновагу при виконанні фізичних рухових вправ, прекрасно володіє тілом під час маневрування, демонструє гарний рівень розвитку основних рухових навичок, то мова йде про рухову (психомоторну) обдарованість.

Існують стандартизовані тести на визначення перцептивно-рухового розвитку й дозволяють оцінити різноманітні параметри фізичного розвитку: координацію рухів, темп, ритм, швидкість реакції.

Духовна обдарованість безпосередньо пов’язана з альтруїзмом і моральними якостями. На сьогоднішній день цей вид обдарованості ще недостатньо вивчений. Для визначення використовуються діагностичні методики оцінювання рівня морального розвитку. Американський дослідник Р. Стернберг говорить про “практичну обдарованість”, що не вважається обдарованістю й не підтримується школами. Стернберг визначає головною особливістю практичної обдарованості визнання своїх сильних і слабких сторін й уміння використати це знання на практиці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, говорячи про обдарованість, варто звернути увагу, що її види проявляються по-різному залежно від навколишнього середовища дитини й індивідуальних особливостей, що варто враховувати при вирішенні певних неоднозначних моментів щодо визначення того або іншого виду обдарованості. Розуміння природи обдарованості і наявність адекватної методики її діагностики дозволяють безпосередньо перейти до побудови системи розвитку творчих здібностей і обдарованості. Акцентуємо увагу на необхідність створення оптимальних умов для прояву і становлення творчих можливостей дітей, які припускають зняття обмежень, бар'єрів, що обмежують творчий ріст дітей. Тому організація програми для роботи з обдарованими дітьми повинна бути доступною гнучкою і допускати зміни по параметрах темпу, обсягу і предметного змісту. Гнучкість програм дозволить забезпечити дійсне одержання суспільно необхідного рівня утворення. Також важливою є роль процесу індивідуалізації навчання, яка забезпечує індивідуальний темп навчання і визначає характер і міру навчального навантаження в зоні найближчого розвитку дитини.

Література

- [1] Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Ю.Д. Бабаева. – Москва: Пресс, 1987. – 120 с.
- [2] Бурменская Г., Слуцкий В. Одаренные дети / Пер. с англ. [Д. Линника, А. Мкервали]. – М.: Прогресс, 1991. – 380 с.
- [3] Кульчицька О. Специфіка дитячої обдарованості / О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1 – С. 3–10.
- [4] Ларионова П. Связь интеллекта, креативности, духовности в структуре одаренности / П. Ларионова // Одаренный ребенок. – 2005. – № 6 – с. 27–30.
- [5] Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников / Натан Семенович Лейтес. – Москва: издательский центр Академия, 2000. – 320 с.
- [6] Музика О. Мотивація творчої обдарованості / О. Музика // Обдарована дитина. – 2003. – № 3 – С. 2–9.
- [7] Науменко Н. Художня обдарованість: психологічна проблема / Н. Науменко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1 – С. 23–27.
- [8] Робоча концепція обдарованості / [Богоявленская Д., Брушлинский А., Бабаева Ю. та ін.]; під заг. ред. В.Д. Шадриков. – М: 1998.
- [9] Тараненко І. Концепція багатокультурного виховання – новий напрям у розвитку національної освіти / І. Тараненко // Відродження. – 1995. – № 1. – С. 5.
- [10] Щорс В.В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини / В. Щорс // Обдарована дитина. – 2007. – № 3. – с. 53–61.

Анотація. Дана стаття розглядає актуальність вивчення проблеми обдарованості, деякі питання типології обдарованості, висвітлює окремі методи її дослідження і можливі методи виявлення обдарованості з урахуванням навколишнього середовища дитини й індивідуальних особливостей для подальшого визначення та розподілення здібностей людини з метою правильного спрямування її вмінь у конкретну сферу.

Ключові слова: обдарованість, методи виявлення обдарованості, природні здібності, пізнавальний інтерес, види обдарованості, творчість, творчий потенціал, соціальне середовище, інтелектуальний рівень.

Аннотация. Данная статья рассматривает актуальность изучения проблемы одаренности, некоторые вопросы, касающиеся типологии одаренности, рассматривает отдельные методы ее изучения и возможные методы выявления одаренности с учетом окружающей среды ребенка и индивидуальных особенностей для дальнейшего выявления и направления способностей человека с целью правильной направленности его способностей в конкретную сферу.

Ключевые слова: одаренность, методы выявления одаренности, природные способности, познавательный интерес, виды одаренности, творчество, творческий потенциал, социальное окружение, интеллектуальный уровень.

Annotation. The present article touches upon the importance of profound research of the problem of giftedness as well as some issues concerning giftedness typology. It also deals with several methods of its research and possible methods of giftedness identification taking into account the definite surrounding of a child and individual peculiarities for further identification and right orientation of his abilities towards concrete sphere.

Key words: giftedness, methods of giftedness identification, natural abilities, cognitive interest, giftedness typology, creativity, creative potential, social surrounding, intellectual level.

**Naukowe badania
problemu uzdolnień
w psychologii**

**Наукові дослідження
з проблеми обдарованості
у психологічній науці**

Teresa Giza

Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Apollo i Dionizos – obszary kreatywności ludzi

Kiedy wiele lat temu Roman Schulz konstruował model twórczości pedagogicznej, wyróżnił w nim cztery wymiary oraz cztery dziedziny twórczości [Schulz 1990]. Na wymiary twórczości w tym modelułożyły się następujące kategorie: podmiot twórczy, proces twórczy, produkt twórczy i sytuacyjne oraz podmiotowe warunki twórczości. Wśród dziedzin twórczości znalazły się zachowania twórcze jednostki, takie jak: autonomiczna działalność kulturotwórcza, nowoczesna praca ludzka, innowacyjne zachowania społeczne i autokreacja. Model ten dobrze usystematyzował wiedzę o twórczości. Jednak wiele współczesnych obszarów kreatywności ludzi jest trudnych do skategoryzowania w jego ramach.

Twórczość wkracza na teren życia społecznego jednostki, kiedy warunki życia i pracy wymuszają na niej kreatywność. „Twórczość ma miejsce wszędzie tam, gdzie podmiot funkcjonuje w zmiennym i złożonym środowisku i gdzie zachodzi konieczność poszukiwania (uczenia się) nowych dróg i metod działania” [Schulz 1990, s. 212]. Takich obszarów życia jest coraz więcej.

Próba połączenia indywidualnej i społecznej perspektywy rozumienia twórczości (jako dyspozycji lub jako społecznie uznanej aktywności) jest model, jaki przedstawił Edward Nęcka w książce *Psychologia twórczości* [2001]. Autor wyszedł z założenia, że twórczość wymaga opisu na 4 poziomach – twórczości „płynnej”, „skrystalizowanej”, dojrzałej i wybitnej, a na każdym z nich wymaga odmiennej perspektywy czasowej. Podstawą wyróżnienia stały się dwa kryteria – złożoności zjawisk psychicznych występujących na danym poziomie oraz ważności społecznej oceny wytworu. Jest to model teoretyczny, będący syntezą wiedzy psychologicznej na temat twórczości.

Zasób wiedzy o ludzkim tworzeniu porównywany jest do wieży Babel [Stein 1997]. Pozycja „twórczości” wśród innych zdolności nie jest jednoznaczna. Szerokie rozumienie inteligencji – np. w modelu Guilforda bądź Sternberga – obejmuje także zdolności twórcze. W koncepcji Piageta, akomodację – jeden z dwóch mechanizmów adaptacji – polegającą na reorganizacji procesu schematu poznawczego, uznać można za proces twórczy. W innych koncepcjach zdolności twórcze są wyodrębnione – obok inteligencji i uzdolnień specjalnych. Ich ranga jest jednakże bardzo istotna, ponieważ uznawane są za niezbędne dla zaistnienia wybitnego talentu (np. w modelach Popka oraz Renzulliego).

Coraz częściej używany jest termin kreatywność. Termin „twórczość” w języku polskim kojarzy się z wybitnymi dokonaniem, tymczasem „kreatywność” miałaby odnosić się do pewnych dyspozycji, które nie zawsze ujawniają się w postaci wytworów.

O zdolnościach twórczych można mówić w sensie wąskim i szerokim. W znaczeniu węższym zdolności twórcze mają charakter potencjalny, są identyfikowane za pomocą testów, oznaczają pewne cechy intelektualne – głównie zdolności myślenia asocjacyjnego, dywergencyjnego lub metaforycznego. Tymi cechami są m.in. wyróżnione w modelu Guilforda płynność, giętkość i oryginalność. Twórcze zdolności rzeczywiste – w szerokim sensie – są wypadkową zdolności twórczych potencjalnych, ale także cech motywacyjnych i osobowościowych oraz nabytej wiedzy i umiejętności, w warunkach jakie zostały dane.

W związku z dwójakim rozumieniem twórczości istnieją dwa sposoby badań: testowe – nad zdolnościami myślenia twórczego oraz analiza wytworów – nad osiągnięciami twórczymi. Wyniki badań dowodzą związków między poziomem myślenia twórczego a obiektywną twórczością. Stanowi on warunek konieczny a zarazem zapowiedź twórczości. Wyniki testowe „wyjaśniają” 40% wariancji w zakresie osiągnięć twórczych [Nęcka 2001, s. 191–192]. Posiadanie zdolności nie jest tożsame z zachowaniem twórczym, jakiś rodzaj aktywności jest jednak niezbędnym, by stwierdzić, że osoba jest twórcza.

W każdej dziedzinie ludzkiej aktywności istnieją duże różnice indywidualne. Dotyczy to także twórczości. Zdolność do wytwarzania nowych i cennych dzieł przysługuje ludziom w różnym stopniu. Jest cechą ciągłą a nie dychotomiczną, zatem między jednym jej krańcem skupiającym jednostki wybitne a drugim – mało twórcze, mieści się rozległa przestrzeń obejmująca osoby w różnej mierze twórcze [tamże].

Na przestrzeni lat zmieniały się tworzywo, narzędzia twórczości, obszary i warunki kulturowe, mniej lub bardziej sprzyjające inwencji ludzi. Dzięki kreatywności ludzi rozwinęła się cywilizacja. Można współcześnie zapytać o twórczość: jakie jest jej miejsce w świecie, w którym tak łatwo o kopie i plagiaty a ludzie nawet w poszukiwaniu własnej indywidualności czynią to w standaryzowany i podobny sposób? Z drugiej strony, to kultura współczesna daje nieporównywalnie więcej niż w przeszłości narzędzi i materiału do tworzenia.

Indywidualne możliwości człowieka zmieniają się w ciągu życia, w zależności od obszaru kultury, z którą się stykają. To czynniki środowiska społecznego pozwalają (bądź nie) na określone typy aktywności, w których ujawniają się ponadprzeciętne możliwości niektórych jednostek. Jednocześnie uzdolnienia związane są z opanowaniem określonych symboli kulturowych – języka, kodów dźwiękowych, wizualnych, przestrzennych. Dla rozwoju talentu – np. muzycznego – same zadatki fizyczne nie wystarczą. Człowiek musi opanować „język” muzyki. Nie można tworzyć z *niczego*, trzeba też poznać narzędzia twórczości.

Uzdolnienia łączą się z kulturą także w innym aspekcie. W obszarze kultury dochodzi do wartościowania powstających wytworów. Tworzy się ich hierarchia a przez ocenę wytworu określony status otrzymują ich autorzy (mniej lub bardziej

uzdolnieni aż do geniuszy). Są dziedziny uzdolnień, gdzie kryteria oceny osiągniętych wyników są jasne – wyniki w bieganiu, rzutach, liczba goli, ale też takie, w których są niejasne i mało przejrzyste – tam, gdzie uzdolnienia specjalne wyraźnie łączą się z twórczymi: np. gimnastyka i jazda figurowa na lodzie w sporcie czy poezja w literaturze. Uzdolnienia specjalne są rozpoznawane na podstawie konkretnych osiągnięć. Ich klasyfikacja jest związana z różnymi dziedzinami aktywności człowieka i kodami kulturowymi

Tytułowi Apollo i Dionizos symbolizują dwa ważne obszary ludzkiej twórczości. Apollo to bóg olimpijski. Uznany został za boga muzyki, poezji i wyroczni. To patron nauki i sztuki. Pan życia i śmierci. Opiekował się muzami. Jego sztuka uchodziła za wzór piękna i harmonii. Dionizos był bogiem wina i winnej latorośli. Na jego cześć urządzano wspaniałe święta – dionizje. Z tej tradycji wyłonił się teatr grecki. Poruszał się po świecie w towarzystwie całego roztańczonego i rozśpiewanego orszaku. Jego sztuka służyła wyrażaniu ludzkich emocji, była pełna szaleństwa i nieładu. Bóg sił witalnych, natury i wina. Apollo uosabia piękno i porządek – władzę intelektu. Dionizos – życie pełne uciech, beztroskę, swobodę twórczą, ekstazę, radość i nieskrępowanie. Postawa apollińska oznacza uwielbienie cywilizacji i jej zasług, kultury, filozofii, nauk, sztuki. Postawa dionizyjska jest kojarzona z hedonizmem.

Na opozycję Dionizosa i Apollona pierwszy zwrócił uwagę Fryderyk Nietzsche. W 1872 roku ukazała się jego książka *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, w której wyłożył swoją koncepcję: „Istniały dwa przeciwstawne pierwiastki duchowo – kulturowe w starożytnej Grecji, a od imion wyrażających je bogów odpowiednio zwane apollińskością i dionizyjskością” [2001, s. 24]. Według Nietzschego, w każdym człowieku dochodzi do ścierania się tych dwóch sił. Ta klasyfikacja wywarła wpływ na kształtującą się sztukę epoki modernizmu i stosuje się ją do dziś.

Pewne modyfikacje do odczytania tych figur symbolicznych wprowadziła Ayn Rand [2003]. Apollo daje złudzenie uporządkowanego świata. Dionizos czyni go bardziej wartościowym, bo nie krępuje natury człowieka i daje dodatkowe przeżycia. Apollo reprezentuje zasadę indywidualizmu („rozum jest potencjałem osoby i można się nim posługiwać indywidualnie”, s. 133) zaś Dionizos – stopienie się z tłumem. Wbrew Nietzschemu, Rand uważa, że rozum i emocje nie są antagonistyczne. Autorka relacjonuje dwa wydarzenia, jakie miały miejsce w Ameryce latem 1969 roku: wystrzelenie na Księżyc rakiety Apollo 11 z pierwszymi astronautami oraz festiwal muzyki rockowej w Woodstock. W konkluzji stwierdza: „Ale tego lata rzeczywistość przedstawiła nam dosłowną dramatyzację prawdy: to irracjonalne emocje są tym, co wdeptuje człowieka w błoto, a rozum – tym, co podnosi go do gwiazd” [2003, s. 157].

Indywidualizm zanika w miarę, jak ludzie poszukują odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość w tożsamości grupy. Rand upatruje w tym zagrożeń dla człowieka i kultury. Słabnie wiara ludzi w siłę rozumu, wiedzy i nauki, tego wszystkiego, co przyczyniło się do rozwoju cywilizacji. Wraz z tym następuje „powrót człowieka pierwotnego”, który jest produktem trybalizmu, irracjonalizmu i kolektywizmu, którego

pierwotność nie jest świadomym, romantycznym powrotem do utraconych wartości, lecz przejawem lenistwa umysłowego i złego wykształcenia.

Apollo uosabia te obszary twórczości człowieka, które są związane z nauką, techniką, nowymi wynalazkami, służąc bezpośrednio rozwojowi cywilizacji. Twórczość dionizyjska – miałyby służyć przede wszystkim zaspokajaniu potrzeby przyjemności i masowej rozrywce.

Obserwacje Rand znajdują potwierdzenie w analizach przeprowadzonych przez Geoffreya Millera: „Na przełomie XIX i XX wieku większość wynalazków wiązała się z rzeczywistością fizyczną – samochody, samoloty, sterowce, lampy elektryczne, odkurzacze, klimatyzacja, biustonosze, zamki błyskawiczne. W roku 2005 większość wynalazków wiąże się z wirtualną rozrywką – najwięcej patentów zdobywają takie firmy, jak IBM, Matsushita, Canon, Hewlett-Packard, Micron Technology, Samsung, Intel, Hitachi, Toshiba i Sony, a nie Boeing, Toyota czy Wonderbra. Odeszliśmy od ekonomiki rzeczywistości ku wirtualnej, od fizyki do psychologii – jako czynnika tworzenia wartości i alokacji zasobów. Już dzisiaj przyczyniamy się do stopniowego zaniku naszego pnia mózgu. Freudowska zasada przyjemności triumfuje nad zasadą rzeczywistości” [2008, s. 216]. Rand powiedziała tu, że kultura dionizyjska zwycięża nad apollińską [2003]. Pojawienie się i ekspansja kultury wizualnej to oczywista konsekwencja wykorzystania nowych narzędzi twórczości.

Przez wieki twórczość ludzi pełniła funkcje praktyczne. Alvin Toffler do opisania zachodzących zmian kulturowych wykorzystał metaforę fali, wyróżniając trzy fale [1997]. Pierwszą falą nazwał rewolucję agrarną, drugą – rewolucję przemysłową a trzecią – rewolucję antyprzemysłową. Życie społeczne w ciągu tysięcy lat aż do przełomu XVII i XVIII wieku nie sprzyjało rozwojowi i inwencji człowieka. Jeżeli dokonywały się one w życiu codziennym ludzi, to związane były z wytwarzaniem na własny użytek (twórca, a raczej wytwórca, był zarazem konsumentem wytwarzanych dóbr; Toffler użył tu terminu – prosument). Rewolucja przemysłowa wniosła radykalną zmianę. Kreatywność ludzi przeniosła się z pola do fabryki i nastawiła na masową produkcję (z wykorzystaniem nowych technologii i surowców) oraz dystrybucję. Twórcami w tej cywilizacji zostali wynalazcy, racjonalizatorzy, odkrywcy i naukowcy, innowatorzy reprezentujący różne zawody, słowem ci, którzy sprzyjali produkcji (w przeciwieństwie do konsumentów). „W zderzeniu z cywilizacją pierwszej fali, druga fala nie tylko stworzyła dla milionów ludzi nową rzeczywistość, ale również narzuciła im całkowicie nowy sposób myślenia o tej rzeczywistości. Ścierając się z wartościami, ideami, mitami i moralnością epoki rolniczej, druga fala przyniosła nowe definicje Boga, sprawiedliwości, miłości, władzy i piękna” [Toffler 1997, s. 167]. Cechą rewolucji przemysłowej była masowość. Także masowa twórczość/wytwórczość.

Trzecia fala oznacza pojawienie się cywilizacji opartej na wiedzy (gospodarki intelektualnej). Tym, co różni wiedzę od innych tworzyw, jest fakt, że nie ubywa jej. Im więcej wiedzy jest zużywanej, tym więcej powstaje nowej. Środkami wspomagającymi tworzenie wiedzy są nowe technologie. W powstającej przestrzeni kulturowej nowe techniki sprzyjają także wytwarzaniu i przekazywaniu „powodzi informacji”.

Nie jest to równoznaczne z wiedzą. Przeciwnie, nadmiar danych grozi niezdolnością do podejmowania ważnych decyzji. W obliczu takich prognoz wzrasta troska o jakość edukacji i umiejętność radzenia sobie ludzi z zasobami powstających informacji.

Do tytułowej opozycji badacze wracają dzisiaj z różnych perspektyw teoretycznych. Józef Życiński, stawiając wielkie pytania filozofii, pisze, że dramatu współczesnych ludzi nie jest w stanie oddać ani tańczący Dionizos, ani estetyczny Apollo, zatroskany przede wszystkim o poprawność logicznych inferencji. Potrzebna jest trzecia droga łącząca dialektyczną opozycję Dionizosa i Apollona, jako pierwiastków „ładu” i „chaosu” [2001].

Sądzę, że można mówić o pojawieniu się takich obszarów, w którym proces tworzenia oparty na wiedzy i rozumie człowieka jest zarazem związany z radością, przyjemnością i hedonizmem. Takie *trzecie* obszary twórczości odnajduję w koncepcjach kreatywnych regionów, klasy kreatywnej i kapitału kreatywnego. Ich autorem jest amerykański socjolog i ekonomista Richard Florida [2002]. Główne tezy Floridy można sprowadzić do stwierdzenia, że w postindustrialnej strukturze społeczeństw ludzka kreatywność jest najważniejszym źródłem rozwoju gospodarczego. Rośnie rola wykształcenia i kapitału intelektualnego. Klasę kreatywną tworzą dwie grupy pracowników, wykonujących zawody związane z nowoczesnymi technologiami, bankowością, finansami, zawody wymagające wysokich kompetencji: kreatywni profesjonalści – specjaliści z różnych dziedzin – m.in. edukacji, biznesu, prawa i super kreatywni indywidualiści – naukowcy, odkrywcy, artyści, którzy rozwiązują problemy i tworzą nowe formy kultury. Łącznie osoby te obejmują obecnie ponad 20% osób czynnych zawodowo, mieszkających przeważnie w wielkich miastach. Klasa twórcza żyje i czerpie swoje bogactwo z przetwarzania informacji. Oprócz niej istnieje tradycyjna klasa robotnicza i klasa usługodawców.

Talent, technologia i tolerancja (3T) tworzą triadę czynników, będących źródłem innowacyjności i twórczości. W świetle tej koncepcji – wzrasta znaczenie narzędzi twórczości – którymi są nowe technologie oraz społecznych warunków do tworzenia – twórca przenosi się tam, gdzie znajduje potrzebną dla siebie atmosferę otwartości i tolerancji. Ludzie utalentowani są mobilni i poszukują dla siebie miejsc dla życia i rozwoju. Są pewne miejsca kreatogenne, które ich przyciągają. Technologie decydują o innowacjach. Kreatywność oznacza powiązania między kulturą, przedsiębiorczością, nauką i relacjami społecznymi.

Florida dokonał analizy zmian, jakie zaszły na przestrzeni pół wieku w społeczeństwie amerykańskim, dokonując analizy statystyk. Doszedł do wniosku, że zmiany są związane z istotnym wzrostem nakładów na twórczość: 50-krotny wzrost inwestycji na badania i rozwój od połowy do końca XX wieku, potrojenie liczby patentów, 4,5-krotny wzrost liczby uczonych i inżynierów a czterokrotny – ludzi żyjących z twórczości kulturalnej i artystycznej [2002, s. 41].

Pojawia się pytanie o granice kreatywności. Czy wyznaczone są przez tworzywo i narzędzia? Tak, z pewnością. Są to przede wszystkim granice etyczne związane z „ulepszaniem” człowieka. Twórczość pierwotnie przypisana została Bogu w dziele

stworzenia świata. Najważniejszym wytworem jego aktywności twórczej był człowiek. Tylko Bóg mógł tworzyć z niczego (był stwórcą). Zadanie tworzenia zostało powierzone człowiekowi jako pomnażanie dzieła stworzenia. Możliwości, jakie oferuje współczesna nauka i technika, stwarzają warunki do twórczości przypominającej dzieło stwarzania. Freeman J. Dyson snuje takie oto wizje przyszłości:

„W ciągu najbliższych pięćdziesięciu lat ludzie całkowicie oswoją biotechnologię, podobnie jak na przestrzeni ostatniego ćwierćwiecza »udomowili« technologię informatyczną. Oznacza to tanie i łatwe w użyciu narzędzia oraz zestawy »zrób to sam« dla ogrodników, dzięki którym będą oni mogli projektować własne róże i orchidee, a także dla hodowców zwierząt – aby mogli tworzyć własne jaszczurki i węże. Powstanie nowa forma sztuki, równie twórcza, jak malarstwo czy film. Oznacza to także gry technologiczne dla dzieci – także tych najmłodszych, w wieku przedszkolnym – przypominające gry komputerowe, z tą jednak różnicą, że dzieci będą używały prawdziwych jajek i nasion, a nie obrazków na monitorze [...]. Pozostaje wielkie pytanie: Czy zdołamy skutecznie kontrolować oswojoną biotechnologię, aby stosowano ją swobodnie w odniesieniu do zwierząt i roślin, lecz nie do mikrobów i ludzi?» [2008, s. 195].

W przeszłości ludzie wytwarzali narzędzia, co służyło przeżyciu i zyskaniu przewagi nad siłami przyrody. Wytwory kultury przemysłowej służyły udogodnieniu życia ludzi. Współcześnie surowce naturalne i sztuczne zastępowane zostają – obok wiedzy – żywymi materiałami. „Inżynieria genetyczna zostanie prawdopodobnie wprowadzona w USA na szeroką skalę mniej więcej tak samo, jak kiedyś wprowadzano linie montażowe, samochody, szczepionki, komputer i wszystkie inne osiągnięcia techniki. W miarę jak kolejne nowe pomysły i odkrycia genetyczne będą osiągać stadium praktycznej opłacalności [...] będzie się wykorzystywać nowe potrzeby konsumentów i tworzyć rynek zbytu dla nowych technologii” [Rifkin i Howard, za: Toffler, 1997, s. 234–235].

Ponieważ edukacja szkolna nie nadąża za zachodzącymi zmianami, ludzie poznają nowe technologie oraz nową wiedzę dzięki samokształceniu. Edukacja wciąż przygotowuje do ról producentów, służąc gospodarce przemysłowej. Tymczasem rola konsumenta oraz prosumenta to role, których ludzie uczą się samodzielnie. Jak podają Tofflerowie, opanowanie sztuki obsługi komputera przez całą generację Amerykanów było możliwe dzięki samouctwu, dzięki prosumentom, dzięki wymianie informacjami na temat pecetów. „Nikt nie kontrolował tego rozwijającego się procesu uczenia. Nikt nie stanął na jego czele. Nikt go nie organizował. Prawie nikt nie dostawał za to pieniędzy, a jednak na naszych oczach dokonywał się potężny proces społeczny, którego w zasadzie nie dostrzegali ani pedagodzy, ani ekonomiści” [Toffler A., Toffler H. 2007, s. 244]. Ten proces nadal trwa.

Wiele tradycyjnych wyobrażeń na temat twórczości trzeba przededefiniować. W przypadku zaś samej kreatywności można sprowadzić tę rolę do troski o zasoby tworzywa, o rozwój i upowszechnianie narzędzi twórczości (aby nie stawały się kolejnym czynnikiem marginalizacji).

Nastolatkom obce są wzorce kulturowe pokolenia ich rodziców oraz te z listy lektur szkolnych – ich zasoby tworzywa są inne. Dla dorosłych obce są nowoczesne narzędzia służące kreatywności.

W końcu jednak spotykamy się u progu tych samych wartości i dylematów związanych z ich wyborem, by to, co twórcze, zawsze było cenne.

Literatura

- [1] Dyson F.J., *Oswojenie biotechnologii*, [w:] *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*, red. J. Brockman, Wyd. Academia, WSPS, Sopot–Warszawa 2008.
- [2] Florida R., *Rise of the Creative Class*, Basic Books, New York 2002.
- [3] Miller G., *Niekontrolowany konsumpcjonizm wyjaśnia paradoks Fermiego*, [w:] *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*, red. J. Brockman, Wyd. Academia, WSPS, Sopot–Warszawa 2008.
- [4] Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- [5] Nietzsche F., *Narodziny tragedii albo Grecy i pesymizm*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001 (wcześniejszy przekład: *Narodziny tragedii, czyli hellenizm i pesymizm*, przeł. L. Staff, Warszawa 1907).
- [6] Rand A., *Powrót człowieka pierwotnego. Rewolucja antyprzemysłowa*, red., wprowadzenie P. Schwartz, przeł. Z.M. Czarnecki, Seria Antropos, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- [7] Schulz R., *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.
- [9] Stein M.I., *Twórczość pod lupą*, Impuls, Kraków 1997.
- [9] Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.
- [10] Toffler A., Toffler H., *Rewolucyjne bogactwo*, Wyd. Kurpisz, Przeźmierowo 2007.
- [11] Życiński J., *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, KUL, Lublin 2001.

Streszczenie. Na przestrzeni lat zmieniało się tworzywo, narzędzia twórczości, obszary i warunki kulturowe, mniej lub bardziej sprzyjając inwencji ludzi. Dzięki kreatywności rozwinęła się cywilizacja. Zarówno w przeszłości, jak i obecnie, można mówić o dwóch dziedzinach ludzkiej kreatywności. Jedna, uosabiana przez boskiego Apolla, odnosi się do twórczości w obszarze nauki i sztuki, a towarzyszy jej motywacja poznawcza i hubrystyczna, związana z dążeniami ludzi do wielkości i ważności. Druga – przez Dionizosa – do twórczości w obszarze kultury masowej, gdzie głównym jej motywem jest przyjemność, jaką daje aktywność twórcza oraz korzystanie z jej wytworów. W kulturze współczesnej pojawiły się nowe obszary twórczości, w których proces tworzenia oparty na wiedzy i rozumie człowieka jest zarazem związany z radością, przyjemnością i hedonizmem. Takie trzecie obszary twórczości autorka odnajduje w koncepcjach kreatywnych regionów, klasy kreatywnej i kapitału kreatywnego

Słowa kluczowe: kreatywność, motywacja, dziedziny twórczości, kultura

Анотація. Протягом років змінювався матеріал, знаряддя творчості, ділянки і умови культури, які у більшій, або меншій мірі сприяли винахідливості людини. Завдяки креативності розвинулася цивілізація. Так у минулому, як і нині можна виділити дві ділянки креативності людини. Перша, уособленням якої є Аполлон, відноситься до творчості у сфері науки і мистецтва, а супроводжує її пізнавальна і губристична мотивація, зв'язана зі стриміннями людей бути значними і важливими. Друга, яку уособлює Діоніс, відноситься до творчості у сфері масової культури, де головним мотивом виступає приємність, яку дає творча активність та користування з її продуктів. У сучасній культурі появились нові ділянки творчості, в яких процес творення опинається на знаннях і розумі людини та одночасно є зв'язаним з радістю, приємністю і гедонізмом. Таку, третю ділянку творчості, авторка статті знаходить в концепціях креативності регіонів, креативного класу і креативного капіталу.

Ключові слова: креативність, мотивація, ділянки творчості, культура.

Аннотация. С течением времени изменялся материал, орудия творчества, области и условия культуры, в большей или меньшей степени способствующие находчивости человека. Благодаря креативности развивалась цивилизация. Как в прошлом, так и сегодня можно выделить две области креативности человека. Первая, которой воплощением является Аполлон, относится к творчеству в области науки и искусства, и сопровождается познавательной и губристической мотивацией, связанной со стремлениями человека иметь значение и быть великим. Вторая, которой воплощением является Дионис, относится к творчеству в области массовой культуры, главный мотив которой – удовольствие, получаемое в результате творческой активности и использования ее продуктов. В современной культуре появились новые области творчества, в которых процесс творения основан на знаниях и разуме человека и заодно связан с радостью, удовольствием и гедонизмом. Такую, третью область творчества автор статьи находит в концепциях креативности регионов, креативных классов и креативного капитала.

Ключевые слова: креативность, мотивация, области творчества, культура.

Annotation. Materials, creativity tools, areas and cultural conditions have been changing for many years more or less favoring human invention. The civilization has developed due to the creativity. We can speak about the two areas of human creativity both at present and in past. One of them, personified by the divine Apollo, relates to creative output in the field of science and art; it is accompanied by cognitive and hubristic motivation connected with human aspiration to greatness and importance. The second one, personified by Dionysus, - to creativity in the field of mass culture where its main motif is pleasure from the creative activity and consumption of products of the latter. In modern culture, there appeared some new areas of creativity, in which the process of creation based on human knowledge and mind is connected at the same time with joy, pleasure, and hedonism. The author finds such third areas of creativity in the concepts of creative regions, creative class, and creative capital.

Key words: creativity, motivation, artistic areas, culture.

Ольга Бартків

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 37.042

Характеристика здібностей

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема виховання обдарованої особистості стала невід'ємною частиною нашого життя, нагальною потребою сучасного етапу розвитку людства, від вирішення якої певною мірою залежить подальший розвиток українського суспільства. Саме тому розвиток здібностей людини, потребує якісного нового підходу до освіти на основі інтеграції зусиль науковців всіх країн. Для України, яка прагне до статусу розвиненої, правової і демократичної держави, створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху. Доля нашої держави залежить від того, наскільки ефективно будуть реалізовані інтелектуальні, творчі можливості її народу. Саме тому особливого значення набуває науково-педагогічне вирішення цієї проблеми, зокрема вияв її розвиток здібностей кожної дитини та системи підтримки талановитої молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема обдарованості не є новою в науковій проблематиці. Вона досліджувалася як класиками наукової думки, так і сучасними науковцями. Суттєвий вклад у вирішення цього питання внесли такі науковці як: В. Алфімов, О. Антонова, Д. Бого-явленська, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, Б. Теплов та багато інших. Однак, питання виявлення та розвитку здібностей потребують більш детального аналізу та висвітлення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної проблеми є визначення поняття "здібності" та їхня характеристика.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Коли говорять про здібності людини, то мають на

увазі його можливості в тій чи іншій діяльності. Ці можливості приводять як до значних успіхів в оволодінні діяльністю, так і до високих показників праці, а це означає життєвий успіх. За таких умов, як рівень підготовленості, знання, навички, уміння, розумові і фізичні зусилля, здібна людина одержує максимальні результати в порівнянні з менш здібними людьми. Високі досягнення здатної людини є результатом відповідності комплексу нервово-психічних властивостей вимогам діяльності. Шкільна практика доводить, що одні учні є більш здібними до навчання, інші менш. Трапляється таке, що здібний до математики учень погано виражає свої думки в усній чи письмовій мові, або навпаки, учень, що має здібності до гуманітарних наук має певні труднощі у вивченні математики, фізики та технічних наук. Ці аргументи є свідченням того, що всі діти дуже різні, кожна має свої здібності та захоплення.

Значну заяву про розвиток здібностей зробив наприкінці XIX століття англійський антрополог і біолог Ф. Гальтон, який пов'язав вчення про спадковість з принципом природного відбору, визнавши, що *біологічний фактор* відіграє головну роль в розвитку людини. Дослідник намагався довести генетичну обумовленість геніальності науково, за допомогою статистичних методів, які пізніше отримали назву конкретно-соціологічних. У своїх роботах дослідник дійшов висновку, що сім'ї, в яких є видатні особистості мають більше шансів на появу талановитої людини у наступному поколінні, оскільки здібності передаються генетично.

Іншу точку зору висловили представники громадсько-культурного руху, які вважали, що головним фактором, що суттєво впливає на розвиток людини є *суспільство, і в першу чергу, родинне та шкільне середовище*.

Відомий англійський філософ Дж. Локк стверджував, що людина народжується без здібностей, тобто вони формуються в процесі життя. Концепцію Дж. Локка про вплив суспільства на особистість підтримав знайий американський психолог Дж. Уотсон. На його думку, здібності належать до рис набутих у процесі виховання.

Розпочата ще з часів Платона суперечка про набуті чи спадкові здібності, роль впливу суспільного та родинного середовища – є постійною темою гострих дебатів педагогів та психологів усього світу. Як стверджують знавці проблеми, знання про здібності належать до найскладніших та найслабше опрацьованих розділів психології.

Дослідження проблеми людських здібностей було розпочато в XX столітті і сприяло накопиченню інформації даних про природу обдарованості. Зростанню цієї проблеми сприяла зацікавленість видатних творців та мислителів. Праці, що з'явилися у другій половині XIX століття стосувалися пояснень існування творчого процесу. За їхніми результатами було встановлено, що індивіди відрізняються інтелектуально між собою не тільки кількісно, а й якісно.

На думку К. Платонова, здібності – це сукупність таких властивостей особистості, які визначають успішність оволодіння певною діяльністю й удосконалення в ній.

А. Петровський дає наступне визначення: здібності – це такі психологічні особливості людини, від яких залежить успішність набуття знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, навичок і умінь не зводяться [5, с. 127].

На думку А.Палій, *здібності* – індивідуально-психологічні особливості, які є умовою успішного виконання певної продуктивної діяльності, не зводяться до знань, умінь і навичок, але забезпечують легкість і швидкість їх засвоєння та набуття [4, с. 231].

Вивчення здібностей відбувається на основі таких підходів: *теорії спадковості*. Здібності розглядаються як біологічно детерміновані явища, розвиток і прояв яких належить від успадкованого генофонду (Ф. Гальтон); *теорії набутих здібностей*. Представники цієї теорії вважають, що здібності складаються з уроджених програм і працездатності (К. Гельвецій); *підхід, що утверджував діалектику вродженого і набутого в здібностях*. Здібності формуються у діяльності і тому залежать від її змісту, від спілкування з дорослими, що задають дитині еталони дій і досягнень (П. Гальперін, Б. Теплов) [4, с. 232].

Здібності описують за допомогою відповідних характеристик. Вони наділені *якістю* (визначають ту діяльність, якій вони сприяють) і *кількістю* (ступенем вираженості). За якістю виокремлюють: загальні і спеціальні здібності. Кількісні проявляються у ступені їх вираженості, їх вимірюють за допомогою спеціальних вправ і тестів [4, с. 232].

Здібності – необхідний рівень майстерності в тій чи іншій справі. Музичні здібності, що виявилися в дитини, ні в якій мірі не є гарантією того, що дитина буде музикантом. Для того щоб це відбулося, необхідно спеціальне навчання, наполегливість, взаємодія педагога з дитиною, наявність музичного інструменту, нот і багатьох інших умов, без яких здібності можуть стихнути, так і не розвившись.

Здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, хоча виявляються і розвиваються на їх основі. Тому особлива відповідальність лежить на вчителях та психологах. Треба бути дуже обережними і тактовними у визначенні здібностей учнів, щоб не прийняти слабе знання дитини за відсутність у неї здібностей. Подібні помилки іноді відбувалися навіть у відношенні майбутніх великих учених, що з якихось причин погано училися в школі. З цієї причини неправомірні висновки про здібності тільки на підставі деяких властивостей, що доводять не низькі здібності, а недолік знань. На відміну від характеру і всіх інших властивостей особистості, здібність – це якість особистості, яка існує тільки щодо тієї чи іншої, але обов'язково визначеної діяльності.

Вчені заперечують тотожність здібностей і істотно важливих компонентів діяльності – знань, навичок і умінь, і підкреслюють їх єдність. Здібності виявляються лише в діяльності, і при тому тільки в такій діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих здібностей. Не можна говорити про здібності людини до малювання, якщо її не намагалися навчати малювати, якщо вона не набула навичок, необхідних для образотворчої діяльності. Тільки в процесі спе-

ціального навчання малюнку і живопису може з'ясуватися, чи є в учня здібності. Це виявиться в тому, наскільки швидко і легко вона засвоює прийоми роботи, колірні відносини, учиться бачити прекрасне в навколишньому світі [2, с. 165].

Отже, здібності виявляються не в знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці їх придбання, тобто в тому, наскільки за інших рівних умов швидко, глибоко, легко і міцно здійснюється процес оволодіння знаннями й уміннями. І саме тут виявляються ті розходження, які дають нам право говорити про здібності.

У дошкільному віці виявляється обдарованість, ознаками якої є особливі здібності до певного виду діяльності. Як правило, їх класифікують на такі групи: математичні здібності (здатність до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, математична спрямованість розуму – інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку); конструктивно-технічні здібності (технічне мислення, яскрава просторова уява, зацікавленість приладами і конструкціями, прагнення їх удосконалювати і створювати нові); загальні художні здібності (здатність до різних видів художньо-творчої діяльності: художнє бачення світу, оригінальність сприймання, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція); музичні здібності (музично-ритмічне чуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму вираження змісту); літературні здібності (образність і виразність мовлення, інтерес до художнього вираження думки, емоційність, творча уява, здатність до мовного вираження душевного стану людини); здібності до зображувальної діяльності (здатність правильно оцінити форми, пропорції, положення предметів у просторі, світлотіньова чутливість, здатність відчувати і передавати виражальну функцію кольору, розвинута образна уява і пам'ять).

Багато геніїв проявили свої здібності ще в дитинстві: М. Лермонтов у два роки говорив римованими фразами; О. Блок у сім років створив свій перший цикл віршів; Білл Гейтс в п'ятнадцять років написав свою першу програму регулювання вуличного руху і організував свою справу. Необхідно зазначити, що сім'я завжди підтримувала перші кроки дитини.

Значну роль у розвитку інтелектуальних здібностей дитини відіграє школа. Вважається, що саме в школі формується дитина, її світогляд, саме в ній вона здобуває свої перші знання. Однак, існують і суперечливі дані. Для когось школа, вчитель, були вагомим фактором розвитку творчого успіху, а для когось школа була "гальмом". Багато геніїв нехтували школою, надаючи перевагу займатися самостійно. Цю категорію дітей відрізняє від звичайних, які не мають інтересу до пізнання незвичайна працьовитість, пізнавальна активність, сильне бажання реалізувати в дію свою мрію, але вони відмовляються пристосовуватись до загального конформізму і традиційних догм. Виявилось, що для розвитку здібностей важливе значення мають часті переїзди батьків, зміна оточення, творчий стиль життя батьків, їх пристрасний інтерес до якоїсь справи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, здібностями називаються такі психічні якості, завдяки яким людина порівняно легко здобуває знання, уміння і навички й успішно займається якою-небудь діяльністю. Загальна характеристика здібностей ґрунтується на таких положеннях: здібності відрізняють одну людину від іншої; вони забезпечують успіх у діяльності; здібності не можна зводити до знань, умінь і навичок.

Класифікація здібностей становить предмет нашого подальшого дослідження.

Література

- [1] Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М., 1993. – 129 с.
- [2] Ландау Э. Одаренность требует множества: психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау; (пер. с нем. А.П. Голубева). – М.: Академия, 2002. – 215 с.
- [3] Моляко В.А. Проблемы психологи творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологи. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
- [4] Палій А.А. Диференціальна психологія: навч. посіб. / А.А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
- [5] Савенков А.И. Детская одаренность и школьное обучение / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. С. 121–131.

Анотація. У статті автор дає визначення поняттю “здібності”, розглядає класифікацію здібностей та представляє загальну характеристику здібностей.

Ключові слова: здібності, уміння, навички, спадковість.

Аннотация. В статье автор дает определение понятию “способности”, рассматривает классификацию способностей и представляет общую характеристику способностей.

Ключевые слова: способности, умения, навыки, наследственность.

Annotation. In the article the author gives the definition to the notion “abilities”, considers the classification of abilities and introduces the general characterization of abilities.

Key words: abilities, skills, heredity.

Віра Караваєва

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 37.042. 371.212.3

До проблеми здібностей та обдарованості: психолого-педагогічний аспект вікового розвитку особистості

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Історично склалося так, що проблема здібностей та обдарованості є предметом загальної психології. Нажаль, вона часто розглядається поза контекстом педагогічної науки, а саме поза межами вікового розвитку особистості школяра. Так, вікові аспекти аналізуються багатьма науковцями, але у більшості досліджень вони акцентують увагу на вивченні проблеми випередження вікових норм розвитку особистості, та пропонують її розглядати як феномен вундеркіндів. Другий пріоритетний аспект вивчення означеної нами проблеми – це висвітлення сенситивних періодів розвитку окремих психічних функцій дитини, до яких належать і здібності.

Ми пропонуємо актуалізувати нашу проблему аспектом взаємодії дітей з однолітками й дорослими, що обумовлена саме певним віком дітей та закономірностями переходу від одного вікового періоду до іншого. Розгляд здібностей та обдарованості у контексті вікового розвитку особистості надає нам спробу висвітлити певний ряд психолого-педагогічних проблем. А саме: проблему виявлення механізмів диференціації дітей за здібностями; врахування вікових процесів і особливостей при побудові програм розвитку здібностей, при побудові моделі взаємодії особистісних і соціальних чинників у процесі саморозвитку здібностей та обдарованості дитини-учня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Метою нашої статті є визначення й теоретичне обґрунтування зв'язку між віковими закономірностями розвитку

особистості і розвитком здібностей. Зробити спробу теоретичного аналізу механізму “проникнення” здібностей у структуру особистості на різних вікових етапах і виникнення феномену обдарованості. Тому доцільно розглянути у статті розвиток здібностей особистості у чотирьох вікових періодах: у дошкільному, молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз психолого-педагогічних джерел надає нам можливість погодитися з дослідницькими висновками проблеми розвитку особистості у чотирьох її вище зазначених вікових періодах, а саме, що значною мірою розвиток особистості у цілому залежить або має зв’язок з розвитком її здібностей у широкому розумінні цього слова. А результати вивчення й визнання культурно-історичної зумовленості вікового розвитку більшістю науковцями, призводять до висновку щодо значущості соціальної ситуації й провідної діяльності для розвитку здібностей особистості. Тому ми підтримуємо позицію щодо варіативності напрямків аналізу вивчаємої нами проблеми. У межах нашої статті пропонуємо розглянути наступні напрямки: по-перше, аналіз зв’язку з провідним видом діяльності; по-друге, це проблема включення будь-якого “прирощення” попереднього вікового періоду у наступний період розвитку; по-третє, це вивчення питання щодо механізмів збереження, способів існування і регулюючого впливу набутого досвіду за умови розвитку особистості.

На нашу думку, “здібним” новоутворенням-прирощенням дошкільного віку можна вважати розвиток умінь у провідному виді діяльності за умови сюжетно-рольової гри. Результати психолого-педагогічного характеру наголошують, що наслідувальна діяльність дошкільників має синкретичний характер. І тільки після відпрацювання і певного рівня сформованості умінь і навичок у дитини, вона може її піддавати рефлексії, яка у свою чергу, допомагає виокремлювати конкретні компоненти діяльності. Накопичення певних але розрізнених умінь з метою отримання визнання дорослих і ровесників, і є ціннісним змістом особистісного досвіду, який складає специфічну для цього віку основу розвитку здібностей.

При цьому пізнавальні процеси, такі як уява, особливості сприймання виконують допоміжні ролі і не несуть того вирішального сенсу, якого діти дошкільного віку набудуть на пізніших етапах власного розвитку. Уміння, яких набувають діти у дошкільному віці, не мають важливого суспільного значення. Їх функції інші – особистісно-розвивальні. Для дитини важливо щось уміти у межах їх мікро-і мезо-соціуму тому, що визнання дорослих та інших дітей зорієнтоване саме на конкретні вміння. А спеціалізація в окремих уміннях та в їх різновидах, зумовлені індивідуальними особливостями дітей, що і може бути, на нашу думку, передумовою “виокремлення” кожної конкретної дитини з-поміж інших. Тому ми робимо спробу стверджувати, що кожна дитина спочатку стає особливою

завдяки тим умінням, які вона опановує, а згодом стає особистістю з певними властивостями особливостями саме завдяки індивідуальному (особливому) напрямку розвитку будь-яких умінь.

У молодшому шкільному віці завдяки особливостям провідної діяльності – це учіння – розвиваються пізнавальні процеси і, як одне з базових прироцень-новоутворень, формуються узагальнені способи розумових дій. Але певні вміння, яких набувають діти у дошкільному віці, є недостатніми для адаптації у сучасному соціумі з чисельними варіаціями можливої діяльності.

Так з точки зору більшості науковців щодо розвитку здібностей оволодіння узагальненими способами розумових дій, воно має відбуватися через рефлексію предметних дій і операцій, і – це є основа для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю навчальної діяльності, мабуть не є випадковістю, а скоріше – є закономірністю, пов'язаною з культурно-історичною ситуацією розвитку суспільства. Учіння забезпечує як розвиток пізнавальних процесів, так і мотивації, і вольової регуляції, які також визначаються як компоненти структури здібностей особистості.

У підлітковому віці ситуація доволі різко змінюється. Розвиваються і стають провідними, переважно, соціальні компоненти здібностей у системі саме референтних стосунків. Через притаманні цьому віку групові процеси: активізацію потреб у причетності до певної референтної групи, у самоствердженні серед однолітків, прагнення до будь-якого лідерства тощо, відбуваються процеси, які Л. Фестінгер визначив як соціальну валідність здібностей [5].

Проблеми сенсу розвитку будь-яких здібностей або припинення їх розвитку, підлітками часто вирішується у контексті ціннісних орієнтацій референтної групи. Як правило, кожен підліток як і будь-яка людина має власний мікро-, мезо- і макро-соціум. Тому дитина-підліток може бути включена у декілька соціальних і референтних груп одночасно. У кожній з подібних груп, товариств, спільнот виокремлюються особи, яких психологи визначають як ситуативно-референтними. Зазначимо і пропонуємо зважати на те, що референтність особистості може бути як позитивною “+” так і негативною “-”. А напрямок, у якому піде розвиток здібностей дитини буде залежити як від особистісної значущості осіб з різними векторами референтності, так і від того рівня розвитку здібностей, з яким дитина підійшла до підліткового віку. Можна припустити, що розвиток тих чи інших здібностей спонукатиме підлітків до пошуку відповідних референтних груп, які можуть створювати простір ціннісних орієнтацій для самовдосконалення дитини-підлітка. Вище зазначене не означає, на наш розгляд, що підлітки обов'язково схилиються до груп, де розвиваються якісь конкретні здібності, наприклад, музичні або математичні. Конкуренція за визнання у таких випадках може призводити до зміни напрямку розвитку здібностей. У підліткових групах розвивається здатність до свідомого взаємного оцінювання та врахування рівня успішності у різних видах діяльності. Це за твердженнями

науковців стимулює диференціацію підлітків за здібностями, розвиток індивідуальності школярів-підлітків. Але водночас – це утруднює застосування розвивальних педагогічних впливів за умови розвитку здібностей всіх членів конкретної групи у межах певної діяльності. За “комфортних” умов розвитку особистості підлітка, саме у цей період і має відбуватися генералізація уявлень щодо наявності й рівня сформованості конкретних умінь, навичок, здібностей, що у подальшому викликає потребу в процесі автономізації особистості. Це, як правило, відбувається у процесі усвідомлення діалектичної суперечності між особистісним розвитком і спеціалізацією здібностей у професійній діяльності.

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури ми погоджуємося, що у юнацькому віці, якщо не власний досвід, то рефлексія чужого досвіду призводить до думки про те, що на фоні можливих різких змін як у соціальному оточенні, так і у сфері професійної діяльності особистісні якості є тим міжситуаційним прирощенням-утворенням, яке може дозволити особистості доволі швидко й адекватно-успішно адаптуватися до змін, зберігаючи власну особистісну ідентичність. Процес особистісного розвитку, початок якого за логікою нашого дослідження ми пов’язували з розвитком окремих умінь у дошкільному віці, у юнацькому – пов’язується з розвитком стійких особистісних якостей, ціннісних орієнтацій свідомості тощо. Тому основу розвитку особистості даного етапу складає саме ціннісний досвід, накопичений у процесі розвитку, спеціалізації та індивідуалізації здібностей.

Доцільно зауважити, що особистісні цінності, пов’язані з розвитком здібностей, водночас, є і соціально обумовленими. Тобто для розвитку особистості важливі й потрібні здібності до таких видів діяльності, які є суспільно корисними, а потім – і індивідуально специфічними, особливими, оскільки мають відображати у кожному окремому випадку результат соціалізації конкретної особистості саме через оволодіння певним комплексом способів діяльності (ЗУНи, уміння, навички, здібності) та їх різновидами.

Особистісні цінності, які регулюють саморозвиток здібностей не мають бути надмірно абстрактними. Для більшості людей важливість набутих ними конкретних умінь, засвоєних розумових дій визначається не досягненням значних проміжних або кінцевих цілей, а здатністю адаптуватися до мінливих умов сьогодення і можливістю вирішувати поточні проблеми. Варто зауважити, що у цьому контексті ми пропонуємо розглядати цінність як суб’єктивне, внутрішнє “прирощення” особистості. Тому ціннісного забарвлення набувають не тільки і не стільки результати діяльності, а й способи їх досягнення: певні вміння, мисленєві, інтелектуальні стратегії та інші новітні навчально-виховні технології тощо.

Як і розвиток здібностей, так і розвиток обдарованості також пов’язаний із особливостями ціннісної регуляції в окремі вікові періоди. Так за допомогою аналізу результатів досліджень науковців з означеної нами проблеми, було вста-

новлено, що для розвитку творчо обдарованої особистості у дошкільному віці ключову роль відіграють зразки для наслідування, у молодшому шкільному – ситуації співробітництва з дорослими, у підлітковому – конкуренція за визнання у референтній групі, у юнацькому – орієнтація на цінності груп вищого рівня, у дорослому віці – орієнтація на власні цінності [4].

Розглянуті нами чотири вікові періоди постають важливими для вивчення сучасним педагогом (учитель-вихователь), але ми підтримуємо психологів і педагогів, і пропонуємо акцентувати увагу на докладному вивченні особливостей підліткового та юнацького віку. Тому, що саме в ці періоди розвитку особистості посилюються процеси, пов'язані з соціальною визначеністю людей за напрямками і рівнем розвитку здібностей. Ми підтримуємо позицію психолого-педагогічних тенденцій щодо розвитку обдарованості, яка полягає у тому, що обдарованість як феномен розвитку особистості закріплюється лише за тими особистостями, що можуть подолати протидію контактного соціального оточення, які мають змогу вийти за межі ціннісного впливу певного соціуму та його учасників, спираючись саме на загальнолюдські цінності Краси, Добра, Любові.

Розглядаючи результати теоретично-практичних аналізів сучасних науковців, за результатами нашого педагогічного досвіду викладання у коледжі, у вищій педагогічній школі, ми висвітлюємо, що сучасні педагогічні програми з описаних вище позицій щодо розвитку здібностей, виявлення феномену обдарованості, не враховують закономірностей вікового розвитку у повній мірі. Намагання одночасно інтенсифікувати розвиток усіх компонентів здібностей поза віковим контекстом веде до конфлікту між дитиною і віковими нормами розвитку, які регулюються соціальним оточенням. На жаль, розвивальні впливи сприймаються дитиною як зовнішні, тобто як такі, що непотрібні їй особисто в її життєвій ситуації, в яку вона включена, яку вона (дитина) здатна адекватно сприймати та аналізувати. Основна проблема, яка виникає при реалізації традиційних навчально-виховних програм, спрямованих на диференціацію дітей за здібностями з подальшою їх спеціалізацією, на думку О.М. Дяченко, полягає у кризі суб'єктності й сенсу [3, с. 98–109].

Отже, починаючи з дошкільного віку, дитина ставить для себе прості, але важливі запитання: “Навіщо я це роблю?”, “Для чого мені це потрібно?”. Діяльність дитини під час навчання у школі відбувається, на наш розсуд, під тиском постійної (регулярної) зовнішньої мотивації дорослих: батьків, педагогів, який “обмежує” активність дитини. Будь-яка мотивація з боку дорослих щодо розвитку здібностей, на жаль, сприймається як така, що потрібні лише саме дорослим, але не дитині. Але, як правило, при припиненні зовнішніх підкріплень з боку дорослих, діти припиняють діяльність, якою займалися тривалий час. Наприклад, відомо, що значний відсоток випускників музичних шкіл за таких умов не повертаються у майбутньому до музичної діяльності.

Загальні для певного віку закономірності розвитку здібностей зовсім не заперечують, а навпаки, передбачають дедалі більші індивідуальні відмінності у даному процесі. Відмінності існують і висвітлюються вже на початкових етапах розвитку, що пояснюється як зосередженням зусиль окремих дітей на різних видах діяльності, так і внутрішніми відмінностями у перебігу психічних процесів.

Але виділяють і розрізняють індивідуальні відмінності й відмінності, які виникають між обдарованими людьми. Вони (відмінності) мають різну природу: у першому випадку відмінності зумовлені випадковим поєднанням ситуативних і заданих чинників, а у другому – це результат особистісного розвитку, він обумовлюється життєвим досвідом, і є способом існування людини у системі її життєвих зв'язків. Шлях до обдарованості лежить через засвоєння загальних способів сприймання, мислення, способів дій, залучення до тих культурно, історично зумовлених способів функціонування психіки, які виникають на різних етапах вікового розвитку. По-перше, з кожного вікового періоду дитина має винести щось загальне, спільне як те, що її об'єднує з іншими дітьми певного віку. По-друге, – щось індивідуальне, відмінне, те, що робить її (дитину) винятково особливою. Концентрація педагогічних впливів на одній із цих діалектично пов'язаних ланок розвитку вважається психолого-педагогічно не обґрунтованою, особливо, коли йдеться про розвиток здібностей пов'язаних із життєдіяльнісними перспективами людини. Іншими словами, науковці намагаються довести, що людина має зрости до рівня обдарованості, додаючи труднощі та набуваючи ціннісного досвіду. Деякі психологи-дослідники вважають, що можна штучно створити умови, за яких цей процес буде з'являтися із більшою ймовірністю, але не можна його прискорити, бо на кожному віковому етапі обдарована особистість має сама пройти через власні, тільки їй притаманні випробування [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи, ми можемо зазначити, що розвиток здібностей пов'язаний з процесами вікового розвитку регламентується специфічними для кожного віку конкретними особливостями соціальної ситуації і провідної діяльності. На кожному віковому етапі виникають певні природження-новоутворення у розвитку здібностей, пов'язані з провідною діяльністю. У дошкільному віці – це окремі соціально схвалені вміння, у молодшому шкільному – узагальнені способи розумових дій, у підлітковому – смислові і ціннісні чинники розвитку здібностей у системі референтних стосунків, у юнацькому – особистісні якості як стійкі характеристики, що стають основою для подальшого саморозвитку здібностей.

Щодо поняття “обдарованість” ми пропонуємо його розглядати як “здібність до розвитку здібностей”. Тому обдарованість і є проявом саме виняткової (особливої) особистісної спрямованості людини, що виникає у результаті накопичення успішного досвіду розвитку здібностей на конкретному віковому етапі.

А для цього ми пропонуємо зважати при розробці розвивальних програм на необхідність враховувати специфіку розвитку окремих компонентів здібностей на різних вікових етапах, що і має забезпечувати виявлення прояву феномену обдарованості на більш ранніх етапах вікового розвитку особистості.

Література

- [1] Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
- [2] Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982–1984.
- [3] Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии – 1996. – № 5. – С. 98–109.
- [4] Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. – К.: Міжнародна фінансова агенція, 1997. – 24 с.
- [5] Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.

Анотація. У статті розглядається проблема вікових закономірностей розвитку здібностей. У дошкільному віці визначальними факторами розвитку здібностей є вміння, у молодшому шкільному – узагальнені способи розумових дій, у підлітковому – смислові і ціннісні чинники розвитку здібностей в системі референтних стосунків, у юнацькому – особистісні якості.

Ключові слова: здібності, обдарованість, віковий розвиток, цінності.

Аннотация. В статье рассматривается проблема возрастных закономерностей развития способностей. В дошкольном возрасте определяющими факторами развития способностей являются умения. В младшем школьном – обобщенные способы умственных действий. В подростковом возрасте – смысловые и ценностные предпосылки развития способностей в системе референтных отношений; в юношеском – личностные качества.

Ключевые слова: способности, одаренность, возрастное развитие, ценности.

Annotation. The problem of age regularities of ability development is under consideration in the article. In pre-school age skills are determining factors for ability development, in junior school age – generalized modes of mental activity, in adolescent age – semantic and value premises of ability development in the system of referent relationships, in youth – personality qualities.

Key words: ability, giftedness, age development, values.

**Problem nauczania
jednostki uzdolnionej
w krajach europejskich
i Stanach Zjednoczonych**

**Проблема навчання
обдарованої особистості
в європейських країнах
та США**

Dziecko zdolne w klasie szkolnej

Klasa szkolna stanowi dla każdego dziecka przestrzeń kształtowania się poczucia kompetencji oraz rozwoju zdolności. Odnoszone sukcesy, zarówno w obszarze wykonywanych zadań szkolnych, jak i w kontaktach społecznych, wpływają na wiarę dziecka we własne siły i możliwości. Stanowią również bodziec do podejmowania z większą odwagą nowych inicjatyw. Dla dziecka zdolnego edukacja szkolna stanowi szczególne wyzwanie. Mimo iż rozwój poznawczy tych dzieci przebiega prawidłowo i nie mają one problemów z nauką i przyswajaniem nowych wiadomości, uczęszczanie do szkoły może być dla nich źródłem frustracji. Dzieje się tak dlatego, ponieważ niektóre z cech osobowościowych dzieci zdolnych mogą utrudniać im skupienie podczas lekcji i satysfakcjonujące kontakty z rówieśnikami. Niniejszy tekst stanowi próbę charakterystyki dziecka zdolnego w warunkach klasy szkolnej w obszarze jego cech, trudności jakie napotyka oraz propozycji oddziaływań.

Jakie jest dziecko zdolne?

Dzieci zdolne wykazują szereg różnorodnych charakterystycznych dla nich cech, takich jak: szybkie zapamiętywanie, prawidłowe kojarzenie i rozumowanie; ciekawość poznawcza przejawiająca się w ciągłej obserwacji ludzi i świata oraz w zadawaniu dużej ilości pytań; zamięłowania czytelnicze; szerokie zainteresowania, również pozaszkolne oraz liczne uzdolnienia i pasje; zdolność analizy i syntezy; pomysłowość; umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na tym, co je interesuje; łatwość uczenia się; łatwość wnioskowania; perfekcjonizm; bogata i twórcza wyobraźnia, oryginalne pomysły; odwaga w obronie własnych poglądów i pomysłów; duża wrażliwość; niezwykle poczucie humoru; wykorzystywanie nabytych pojęć i wiedzy w zabawie; pracowitość i wytrwałość w rozwiązywaniu trudnych zadań oraz zdolność do samodzielnej i skutecznej pracy [por. 4, s. 15–16; 5, s. 15; 16, s. 54; 10, s. 57; 17, s. 27–28; 13, 44–46].

Cechy te są charakterystyczne dla dzieci na różnych etapach rozwoju, a ich rozwój i nasilenie zależą w dużej mierze od wspierającej roli środowiska rodzinnego i szkoły. Pozwalają one również na wyłonienie dzieci zdolnych i jednocześnie stanowią czynnik wyróżniający te dzieci wśród rówieśników.

Uczniowie zdolni nie stanowią grupy jednorodnej. Należą do niej dzieci, które osiągają bardzo dobre wyniki w nauce i zachowują się wzorowo podczas lekcji, oraz takie, które będąc znudzonymi omawianymi treściami przeszkadzają nauczycielowi podczas prowadzenia zajęć a ich stopnie nie odzwierciedlają posiadanych przez nich wiadomości i umiejętności.

D. Nakoneczna wyróżnia pięć grup uczniów zdolnych:

- 1) uczniowie o wysokich zdolnościach intelektualnych, którzy odznaczają się równie wysokimi osiągnięciami w zakresie większości przedmiotów nauczanych w szkole;
- 2) uczniowie o dość dużych zdolnościach intelektualnych, którzy osiągają wyniki w zakresie niektórych – wybranych przedmiotów kształcenia;
- 3) uczniowie, którzy nie są ponadprzeciętnie zdolni, a swoje dobre wyniki w nauce zawdzięczają własnej pracowitości oraz odpowiedniej opiece ze strony środowiska społecznego;
- 4) uczniowie o dużych zdolnościach intelektualnych, którzy nie osiągają zadowalająco wysokich wyników w nauce;
- 5) uczniowie posiadający ukryte talenty, które zostają ujawnione nie za pomocą testów, lecz na skutek działania silnych bodźców mobilizujących do pracy oraz w wyniku zapewnienia uczniom odpowiednich warunków do tworzenia [5, s. 15].

Dzieci zdolne, które poznawczo funkcjonują często bardzo dobrze, mogą mieć trudności w rozwoju społecznym i emocjonalnym. Problemy te można podzielić na dwie kategorie: *endogenne* i *egzogenne*. Problemy o charakterze *endogennym* związane są z indywidualnymi cechami dziecka. Należą do nich: brak cierpliwości i zrozumienia w sytuacji, gdy inne dzieci rozwiązują zadania wolniej; nieumiejętność podporządkowania się ogólnym regułom; znudzenie podczas wykonywania zadań rutynowych; przeciwstawianie się poleceniom nauczyciela; zakłócenia w zakresie relacji z rówieśnikami; nadmierny samokrytycyzm; różnorodność i wielostronność uzdolnień, która utrudnia wybór zainteresowań. Cechy te mogą zwiększać prawdopodobieństwo pojawienia się trudności natury emocjonalnej i w funkcjonowaniu społecznym.

Różnorodne sprawności intelektualne również mogą stanowić dla dziecka źródło trudności. Umiejętność dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych powoduje brak akceptacji wobec braku logiki oraz konieczności akceptowania określonych reguł tylko ze względu na zaufanie do autorytetu. Zdolność do konceptualizacji stanowić może przyczynę odrzucania lub pomijania szczegółów oraz przeciwstawianie się potrzebie utrzymania rygoru i porządku.

Ze względu na swoją szczególną wrażliwość, idealizm oraz zamiłowanie prawdy i uczciwości, dzieci zdolne przejawiają postawę krytyczną wobec siebie i innych osób. Mają też trudność w dostrzeganiu w sytuacjach stanów pośrednich, plasujących się pomiędzy dobrem a złem. Dziecko zdolne podczas intensywnych działań twórczych zaniedbuje często swoje kontakty z rówieśnikami, co powoduje, że czują się oni jemu niepotrzebni. W konsekwencji stopniowo zmniejsza się intensywność relacji, co może prowadzić do jej całkowitego zerwania.

Problemy o charakterze *egzogennym* powstają w wyniku interakcji dziecka z otoczeniem społecznym, na skutek ich wzajemnego oddziaływania. Związane są one z brakiem zrozumienia ze strony środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego specyficznych potrzeb dziecka i z niedostrzeganiem konieczności stosowania wobec niego odmiennych form wspomagania.

Przykładem problemów egzogennych są nadmierne wymagania stawiane przed dzieckiem zdolnym, którym nie jest ono w stanie sprostać. Będąc pod ciągłą presją i oceną ze strony innych dziecko trwa w stanie frustracji i silnego napięcia emocjonalnego. Konsekwencją może być zahamowanie wewnętrznej motywacji do dalszej pracy i nauki.

Kolejną z trudności, którą napotyka uczeń zdolny, jest poczucie konieczności wyboru pomiędzy konformizmem a idealizmem. Dziecko, które pragnie zaspokoić swoje potrzeby społeczne i emocjonalne oraz chce czuć się akceptowane i potrzebne, często rezygnuje z rozwijania swoich potencjalnych możliwości intelektualnych.

Dzieci zdolne charakteryzować może również neurotyczny perfekcjonizm, który łączy się z negatywną samooceną i uniemożliwia osiąganie wyznaczonych celów [por. 20, s. 61 i in.; 6, s. 50–51; 4, s. 20–21; 2, s. 9; 11, s. 114–122].

Dzieci zdolne przejawiają bardzo często liczne trudności w relacjach z rówieśnikami. „Wzajemne przenikanie się wpływów egzogennych i endogennych jest w przypadku relacji międzyrówieśniczych zjawiskiem szczególnie wyraźnie widocznym” [20, s. 72]. Dzieci zdolne nie mają dostatecznie rozwiniętej umiejętności współpracy, preferują pracę indywidualną i polegają głównie na samych sobie. Cechujący je duży krytycyzm, brak tolerancji i radykalizm w ocenianiu, powoduje wśród ich rówieśników poczucie lęku, zagrożenia i niechęci do pogłębiania wspólnych relacji. Sytuację społeczną dziecka zdolnego utrudniać może również ich własne poczucie o byciu kimś „niepasującym”, „różnym” od rówieśników. Nie znajdując wśród koleżanek i kolegów partnerów o podobnym poziomie intelektualnym często sami się odizolowują, z drugiej zaś strony są przez nich odrzucani ze względu na swoją inność [9, s. 52].

Kolejnym czynnikiem utrudniającym rozwój prawidłowych relacji społecznych jest presja, którą narzucają na dziecko zdolne jego rówieśnicy podczas ustanawiania norm obowiązujących w klasie szkolnej. Dziecko zdolne w rozwoju poznawczym przekracza swoich rówieśników a podczas lekcji rozwiązuje zadania szybciej, lepiej i bez większego wysiłku. Swoim zachowaniem określa więc tempo i poziom pracy dla całego zespołu klasowego. Presja wobec dziecka zdolnego wynikać więc może z obawy pozostałych dzieci przed podwyższeniem wobec nich oczekiwań przez nauczyciela. Taka sytuacja powoduje również negatywne nastawienie rówieśników wobec ucznia zdolnego [15, s. 21–22; 12, s. 103].

Jak rozpoznać dziecko zdolne?

Kształcenie każdego ucznia powinno uwzględniać jego właściwości i predyspozycje. Aby umiejętnie kierować procesem uczenia się przez dziecko należy systematycznie diagnozować jego umiejętności oraz funkcjonowanie społeczne. Wyróżnia się

dwa podstawowe kryteria rozpoznawania dzieci zdolnych. Kryterium psychologiczne związane jest ze stosowaniem różnych testów psychologicznych, które badają poziom inteligencji, zdolności specjalnych, a także testów osobowościowych¹. Kryterium psychopedagogiczne odwołuje się do osiągnięć ucznia [18, s. 29–30]. Identyfikowanie uczniów zdolnych w warunkach szkolnych jest procesem wieloetapowym, na który składają się: wstępna diagnoza, selekcja oraz ocena. Wyróżnia się siedem podstawowych metod diagnozowania dzieci uzdolnionych, które powinny być stosowane łącznie. Należą do nich: nominacja przyznana przez nauczyciela; wyniki sprawdzianów wiadomości; iloraz inteligencji; zwycięstwo w konkursach; nominacja przyznana przez eksperta z danej dziedziny; nominacja przyznana przez rodziców; nominacja przyznana przez grupę rówieśników [15, s. 49; 19, s. 13].

Nominacja przyznana przez nauczyciela uznana jest za jedną z najbardziej rzetelnych spośród wszystkich stosowanych pojedynczo metod. Nauczyciel posługiwać się może zarówno gotowymi, jak i samodzielnie skonstruowanymi kwestionariuszami, które wspomogą proces diagnozy. W rozpoznawaniu dzieci zdolnych wspomóc nauczyciela mogą również listy kontrolne, arkusze obserwacyjne oraz rejestry postępów.

Wyniki sprawdzianów wiadomości – ich analiza może być pomocna podczas identyfikacji dzieci zdolnych. Należy jednak pamiętać o syndromie nieadekwatnych osiągnięć szkolnych, który może charakteryzować niektóre uzdolnione dzieci.

Wysoki iloraz inteligencji jest najczęściej stosowanym sposobem służącym diagnozie dzieci zdolnych. Osiągnięcie w teście na inteligencję wyniku 110 pkt. i wyżej (przy normie 100 pkt.) predysponuje ucznia do grupy dzieci zdolnych. Uzyskanie wyniku powyżej 130 pkt. świadczy o potencjalnych najwyższych możliwościach w dziedzinie myślenia abstrakcyjnego i cechuje dzieci wybitnie zdolne. Poziom inteligencji badany jest przez psychologa, najczęściej indywidualnie w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Badanie grupowe może okazać się nieadekwatnym sposobem oceny poziomu zdolności dziecka, dlatego stosowane być powinno z dużą ostrożnością.

Kolejnym sposobem, który przyczynić się może do identyfikacji dzieci zdolnych jest *osiąganie przez nie wysokich osiągnięć podczas różnorodnych konkursów*. Istotny jest poziom fachowości osób oceniających wyniki oraz poziom umiejętności pozostałych uczestników.

Nominacja przyznana przez eksperta również stanowi sposób diagnozowania zdolności dziecka. Podczas konkursów ważne jest, by oceny dokonywał więcej niż jeden sędzia, dzięki czemu zmniejsza się prawdopodobieństwo popełnienia błędu.

1 Wśród testów diagnozujących sferę intelektualną oraz pozaintelektualną dzieci zdolnych wymienić można m.in.: Skalę Wechslera i TMS Ravena, Diagnoza Możliwości Intelektualnych A. Matczak, Test Słownikowy „Leksykon” A. Jurkowskiego, Test Zainteresowań „Z”, Test zainteresowań i osobowości E. Mitteneckera – W. Tomana. Szczegółowy opis tych oraz innych narzędzi znajduje się w opracowaniu B. Janas-Stawikowskiej pt.: *Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących metod i własne rozwiązania*.

Ponadto ekspert powinien charakteryzować się szeroką wiedzą z danej dziedziny oraz posiadać kompetencje z zakresu diagnozy zdolności.

Kolejnymi ze sposobów diagnozowania uzdolnień dzieci jest *nominacja przyznana przez rodziców* oraz *nominacja przyznana przez grupę*. Rodzice, którzy na co dzień przebywają z dzieckiem mogą obserwować, w jakim tempie przebiega jego rozwój. Do ich dyspozycji przeznaczone są również specjalne kwestionariusze służące do identyfikacji dzieci zdolnych (takie jak np.: Ankieta dla rodziców D. Lewisa, Kwestionariusz do wykrywania wybitnych zdolności D. Weeksa oraz Zestaw kontrolny dla rodziców i nauczycieli „Zdolności dziecka”, który opracowała B. Dyrda) [4, s. 19; 16, s. 58–62].

Opinię rówieśników poznać można stosując testy socjometryczne. Jednym z nich, dzięki któremu diagnozuje się role grupowe jest technika „Zgadnij kto?”. Formułując odpowiednie twierdzenia wychowawca może uzyskać informacje, kogo uczniowie postrzegają jako osobę zdolną, szybko przyswajającą nowe informacje, potrafiącą rozwiązać złożone zadania, czy lubiącą pracować samodzielnie i skutecznie. Kolejną z technik, która może posłużyć do identyfikacji dziecka zdolnego jest „Klasyczna technika Moreno”. Nauczyciel układając stosowne kryterium socjometryczne dowie się, kto zdaniem uczniów w jego klasie postrzegany jest jako osoba zdolna.

Jak pracować z dzieckiem zdolnym?

Ze względu na swoją wrażliwość i aktywność intelektualną oraz specyficzne potrzeby dzieci zdolne powinny być objęte specjalną interwencją ze strony otaczających je osób, w tym również pedagogów i nauczycieli. Potwierdza to fakt, że rozdzźwięk pomiędzy rozwojem intelektualnym a emocjonalnym u tych dzieci jest znaczący i bardziej widoczny niż u dzieci przeciętnych. Wymaganiom w sferze intelektualnej powinny więc towarzyszyć wsparcie, ciepło, opieka i zainteresowanie ze strony dorosłych, którzy mają bezpośredni kontakt z dzieckiem [21, s. 61]. Na jakość udzielanej przez nauczyciela pomocy wpływać może zarówno stopień uświadomienia sobie przez niego wagi i znaczenia swojego postępowania, jak i umiejętność ukazywania dziecku zdolnemu narzędzi rozwiązania problemu w oderwaniu od konkretnego zadania [8, s. 40].

J. Bates i S. Munday wskazują na znaczenie rozwoju zdolności metakognitywnych w edukacji szkolnej dzieci zdolnych i opisują strategie, które mają temu służyć. Pierwsza z nich – *werbalizowanie procesu myślowego* – polega na bezpośredniej analizie procesu myślowego. Realizowana jest w parach lub małych grupach podczas pracy nad jakimś problemem. Dzięki tej strategii dziecko może poznać wartość współpracy, dzielenia się pomysłami i aktywnego słuchania innych.

Rozmowa w trakcie i po zakończeniu wykonywania zadania daje możliwość postrzegania procesu przyswajania wiedzy jako naturalnej części edukacji oraz czyni z dzieci partnerów tego procesu. Pozwala uczniom koncentrować się na zdolnościach, adekwatnie oceniać własne możliwości i obszary wymagające dalszego roz-

woju oraz uczy znaczenia umiejętności współpracy i dzielenia się efektami własnej pracy.

Mapy pojęciowe oraz *mapy umysłu* są przedstawieniem w sposób logiczny i uporządkowany swoich pomysłów. Dzięki nim dziecko wypracowuje własny styl rozumowania, uczy się dostrzegania związków i samodzielnego tworzenia nowych skojarzeń.

Ostatnią ze strategii są *pamiętniki edukacyjne*, w których dzieci analizują różne sposoby rozwiązywania problemów, które stosowane są podczas lekcji. W ten sposób uczą się one świadomego wybierania odpowiednich sposobów radzenia sobie z różnorodnymi problemami, poznają swoje mocne strony oraz zaczynają postrzegać naukę jako całościowe doświadczenie.

Stosowanie strategii metakognitywnych ukazuje dzieciom wartość wytrwałości i kreatywnego stosowania zdobytej wiedzy oraz czyni proces nauczania bardziej świadomym [1, s. 37–40]. Wpływa również na większe zainteresowanie dziecka zajęciami w klasie i umożliwia dostrzeżenie ich przydatności, zaś dzięki pracy w parach i grupach relacje dziecka zdolnego z rówieśnikami ulegają poprawie.

Pracując z uczniem zdolnym należy indywidualnie dobierać metody pracy w taki sposób, by były one dla niego najbardziej korzystne rozwojowo. Poprzedzać je więc powinna rzetelna diagnoza. Jedną z metod jest *akceleracja*. Polegać ona może na wcześniejszym rozpoczynaniu nauki przez dziecko zdolne, podwójnej promocji, szybszym realizowaniu materiału lekcyjnego, bezklasowym nauczaniu lub wcześniejszym kończeniu szkoły [9, s.54]. Uczniowie mogą mieć również odpowiednio dobrany plan nauczania, by mogli uczęszczać na wybrane przedmioty z klasami znajdującymi się na wyższym poziomie nauczania. Dzięki temu zasadniczą część dnia będą przebywały wśród rówieśników wzmacniając i rozwijając swoje kontakty społeczne, przy jednoczesnej możliwości dbania o adekwatny poziom rozwoju poznawczego z konkretnych dziedzin.

Dzieci zdolne mogą być *zwalniane* z niektórych lekcji w celu umożliwienia im uczestnictwa w dodatkowych zajęciach, *angażowane* w zajęcia wykraczające poza program szkoły oraz *grupowane* według poziomu w zakresie poszczególnych przedmiotów [1, s. 73–74].

Uczeń zdolny może również uczyć swoich rówieśników. Służyć temu będą specjalnie zorganizowane lekcje, podczas których dziecko zdolne opowie ciekawe historie związane z tematami, które go interesują, zaprezentuje swoje prace, wykona utwór. Wychowawca może kierować pogadanką, która wieńczyć będzie daną lekcję lub zaproponować „wywiad”, podczas którego dzieci będą zadawały nurtujące je pytania z danego tematu.

Nauczyciel dziecka zdolnego może stanowić dla niego źródło wskazówek o tym, gdzie uzyska ono interesujące je informacje. Podając odpowiednie książki, artykuły, programy, strony internetowe, nazwiska osób lub adresy instytucji, zajmującej się daną dziedziną, pośrednio wpłynąć może na poszerzenie przez dziecko wiedzy na dany temat [por. 3, s. 54].

Dziecko zdolne ma też możliwość uczęszczania do poradni psychologiczno-pedagogicznej, jeśli organizowane są w niej specjalne zajęcia wspierające zdolności².

Wśród zalecanych metod pracy z dziećmi zdolnymi wymienić można również: nauczanie – uczenie się problemowe, metodę gier dydaktycznych, kształcenie wielopoziomowe, asystowanie dzieci zdolnych w pracy nauczyciela, przygotowywanie pomocy dydaktycznych do lekcji, dodatkowe zajęcia komputerowe, językowe oraz uczęszczanie do klas autorskich o zróżnicowanej ofercie edukacyjnej [6, s. 91].

Wnioski. Dzieci zdolne różnią się od siebie zachowaniem, poziomem motywacji, wytrwałości w działaniu i zainteresowaniami. Każde z nich wymaga od nauczyciela odpowiedniego podejścia i sposobu traktowania.

Rolą nauczyciela pracującego z dzieckiem zdolnym jest udzielanie mu takiego wsparcia, by mogło przekraczać kolejne progi własnego rozwoju. Nauczyciel powinien ponadto docenić oryginalny sposób myślenia dziecka, samodzielność oraz nietypowy sposób zachowania. Jednocześnie winien rozwijać u ucznia kompetencje, dzięki którym będzie on mógł żyć wśród rówieśników i realizować satysfakcjonujące role w społeczeństwie.

Osiąganiu przez dzieci zdolne sukcesów w nauce sprzyja również klimat emocjonalny klasy szkolnej, poczucie bezpieczeństwa wśród dzieci oraz dbanie przez nauczyciela o zachowanie zasad dobrej rywalizacji i indywidualizacja kształcenia. Przy zachowaniu takich warunków każde dziecko, również to zdolne, może z radością uczęszczać do szkoły i rozwijać swoje zdolności.

Literatura

- [1] Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- [2] Bernacka R.E., *Zdolność a uzdolnienie*. „Wychowawca” 2006, nr 1, s. 5–9.
- [3] Dobrzańska M., *Edukacja ucznia zdolnego*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 2, s. 51–55.
- [4] Dyrda B., *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- [5] Dyrda B., Piekoszewska M., *Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów zdolnych*, „Wychowanie na co dzień” 2008, nr 3, s. 14–19.
- [6] Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- [7] Janas-Stawikowska B., *Identyfikacja i diagnozowanie uzdolnień dzieci i młodzieży w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uwagi o przydatności istniejących me-*

² Interesujący opis zajęć prowadzonych w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Częstochowie zawiera artykuł J. Mysłek zatytułowany *Program zajęć wspierających zdolności*.

- to i własne rozwiązania*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A.E. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- [8] Jarząbek P., *Dlaczego należy pomagać najlepszym uczniom?*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1, 35–41.
- [9] Krzywda B., *Uczeń zdolny – dobrodziejstwo czy problem?*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2, 51–55.
- [10] Kuczyńska B., *Charakterystyka ucznia zdolnego*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2, s. 56–57.
- [11] Limont W., *„Stań na ramionach gigantów”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- [12] Marzec M., *Dlaczego geniusze mają słabe stopnie?*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 3, s. 101–110.
- [13] Mönks F.J., Ypenburg I.H., *Jak rozpoznać uzdolnione dziecko. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- [14] Mysłek J., *Program zajęć wspierających zdolności*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.
- [15] Painter F., *Kim są wybitni?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- [16] Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- [17] Piechal A., *Praca z uczniem zdolnym*, „Edukacja i Dialog” 2005, nr 3, s. 27–30.
- [18] Piotrowski E., *Szanse ucznia zdolnego w dobie reformy*, „Hejnał Oświatowy” 2002, nr 2, s. 29–33.
- [19] Prusko L., *Uczeń zaciekaiony światem*, „Wychowawca” 2006, nr 1, s. 12–13.
- [20] Sękowski A.E., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 2000.
- [21] Supryn E., *Aspekty przygotowania rodziny do pracy z dzieckiem zdolnym*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 2000.

Streszczenie. Klasa szkolna stanowi dla każdego dziecka przestrzeń kształtowania się poczucia kompetencji oraz rozwoju zdolności. Dla ucznia zdolnego edukacja szkolna stanowi szczególne wyzwanie. Niniejszy artykuł stanowi próbę charakterystyki dziecka zdolnego w aspekcie jego rozwoju społecznego oraz ukazuje przykłady oddziaływań, jakie stosować może nauczyciel w swojej codziennej pracy.

Słowa kluczowe: dziecko zdolne, relacje z rówieśnikami, trudności dziecka zdolnego, diagnoza, zdolności metakognitywne, problemy endogenne i egzogenne, akceleracja

Анотація. Для кожної дитини шкільний клас – це простір формування почуття компетентності та розвитку здібностей. Для здібного учня шкільне навчання є особливим викликом. У статті представлено спробу дати характеристику здібної дитини в аспекті її суспільного розвитку та показано приклади впливів, які може використовувати вчитель під час своєї щоденної праці.

Ключові слова: здібна дитина, взаємозв'язки з ровесниками, труднощі здібної дитини, діагноз, метакогнітивні здібності, ендогенні й екзогенні проблеми, акселерація.

Анотация. Для каждого ребенка школьный класс является пространством формирования его чувства компетентности и развития способностей. Для способного ученика школьное обучение – это особенный вызов. В статье представлено попытку дать характеристику способного ребенка, в аспекте его общественного развития, и указано примеры влияний, которые может использовать учитель во время своей повседневной работы.

Ключевые слова: способный ребенок, отношения с ровесниками, проблемы способного ребенка, диагноз, метакогнитивные способности, эндогенные и экзогенные проблемы, акселерация.

Annotation. For every child the classroom is a place where he can develop his talents and competencies. Especially for a talented pupil, school education is a challenge. This article is an attempt to create a characteristic of a talented child in the aspect of his social development and to present examples of ways the teacher can use his influence in his everyday work.

Key words: talented child, relations with peers, difficulties faced by a talented child, diagnosis, meta-cognitive abilities, endogenous and exogenous problems, acceleration

Inessa Babenko

Horlivka State Pedagogical Institute for Foreign Languages

УДК 376. 54. (73)

Developing a gifted identification procedure in the USA

The statement of the problem in general form and its interrelationship with the important scientific or practical goals. The issue of identification of gifted children in the USA has a prolonged history. Giftedness has become the intensely interested subject in the educational area. Today researchers pay much attention to the problem of identification of gifted children during their study at school, as this very period of children's life gives gifted and talented pupils more opportunities to identify and develop their skills and abilities. While studying the procedure of gifted identification it's can't but mention the phases of this procedure and their analysis.

The formulation of goals of the article. The goal of this article is to analyze the development of a gifted identification procedure in the USA, to define the major phases of the procedure, foreign experience in identification of gifted children while they are studying at school.

According to the context of our research **the article's actuality** is in analysis of the identification procedure in order to use positive aspects of foreign experience in this field in Ukraine. Borrowing of American experience will aid to the improvement of Ukrainian system of identification of gifted children.

The statement of the basic material of the research with full study of received scientific results. Skills and abilities of any gifted children begin to develop in the definite social medium. As the dynamics of the development of child's skills directly depends upon the fact, whether he or she was identified as a gifted pupil, it is necessary to develop a gifted identification procedure in order not to leave any child behind.

There is a special identification committee nearly in every school in the USA. This committee before starting the procedure of identification has defined areas of giftedness that will be served in a variety of program options and select an array of assess-

ment for each of these areas and programs. Only after this they develop an identification procedure. The procedure is aligned with state requirements, and it addresses equal access concerns according to Title VI guidelines of the Civil Rights Act of 1964.

According to American scientist S.K. Johnson there are **three phases** in identification procedure:

1. Nomination;
2. Screening;
3. Selection [5].

It is felt to be necessary to analyze each of these phases.

In those states where gifted and talented falls under education legislation, a pre-referral phase may also be added to the procedure.

As far as **nomination** is concerned, it should be mentioned that during this phase, nominations are solicited from a variety of sources: teachers, parents, counselors, psychologists, administrators, community members, and the pupil. The main purpose of this phase is to ensure that all pupils who might have potential in the areas that are served by the district are nominated. Particular attention needs to be given to special groups such as pupils with disabilities, who are minority or lower income backgrounds, who limited English proficiency, or are from rurally isolated areas. Professional development for administrators and teachers and orientations for parents and other interested community members are key elements in the process. Research suggests that identify more children when trained [2] and that parents are better than teachers in identifying very gifted children [3].

A prereferral phase may enhance the number of pupils who are nominated by teachers. This type of assessment might be described as “dynamic”. Dynamic models include an element of assessing baseline abilities, teaching and reassessing [1]. For example, a teacher might design tasks that require problem solving or complex strategies, observe how pupils perform, and then have the pupils reflect on their performance. In this way, the teacher might discover gifted pupils who not only have a greater knowledge base, but also are better at applying this knowledge [4]. Teachers might also systematically vary the pacing and types of tasks and observe the pupils’ responses in the classroom. For example, how might pupils react to long-range assignments in their interest areas? If allow to pace themselves, how quickly do pupils learn new concepts? When given choices of alternative activities, what types of tasks do pupils select?

At the end of nomination phase, the school should have a large pool of applicants, approximately 25–30%, who will proceed to the second phase of identification, which is screening. Moving to the next phase should not be based on a single criterion, such as a teacher nomination, but on multiple source of information.

During the next phase **screening**, assessment instruments will be administered that match the gifted program area. For example, intelligence tests might be administered to identify pupils who have abilities in the general intellectual area, systematic observations of teamwork for pupils with talents in leadership, and portfolios

might be collected for pupils with talents in the arts, creative and productive thinking, or specific academic area. Some assessments such as portfolios or intelligent tests may be used across multiple areas, while others will be specific to a single area (e.g., audition in a performing arts).

Assessments during the screening phase need to match not only the area of giftedness, but also the characteristics of the pupils. If a pupil is not fluent in English, nonverbal assessments need to be used. All pupils should have an opportunity to demonstrate their best performance.

While **selection** a committee of at least three professionals who have training in gifted education will meet to select those pupils who will benefit from the program options. All data from the nomination and screening phase should be considered. Initially, the committee may want to identify pupils by number only to ensure objectivity, with anecdotal information added later.

The number of identified pupils will likely vary from year to year. Some years, for example, there may be more pupils talented in mathematics than in other years. The district will want to create program options that are flexible and match those pupils who need services not normally provided in the general education classroom. The committee may also want to create a differentiation plan that is based on each pupil's strengths and weakness that includes long- and short-term goals, classroom activities within the gifted and general education program, and evaluation.

If parents dispute the appropriateness of a placement or program decision regarding their child, they have a right to appeal the decision using due procedures in some states. Due process procedures are imposed on school districts under the 5th and 14th amendments [6]. To ensure these rights, school districts need to establish a process that includes a sequence of steps and time frames that progress from a local appeal. These steps might include:

- 1) an initial parent meeting with the local selection committee;
- 2) a parent meeting with the school district committee that would include the director of the gifted program;
- 3) a presentation to the board of trustees.

If none of the meetings at the district level resolve the issues, then the district may want to involve an impartial, professional mediator. If mediation is unsuccessful, then the parent or the school district may want to contact the state education agency and initiate a formal hearing. At the state level both sides may have counsel and present expert witnesses. Finally, if none of these steps resolve the conflict, the parents, the school district, or both may want to litigate in state or federal court.

As far as equal access is concerned, firstly we'd like to differentiate this definition. So, equal access means that, at each phase of the identification process, pupils have the same opportunity to be nominated, screened, and selected. The Office for Civil Rights has developed a checklist to provide an overview of access concerns related to school districts' gifted program [7].

Having everything mentioned above into consideration we may come to the **con-**

clusion that the identification procedure is comprised of three phases: nomination; screening; selection.

During nomination, multiple sources provide information about specific pupils. Sometimes, a prereferral phase that involves assessing baseline abilities, teaching, and reassessing is added during the nomination phase. This dynamic approach allows pupils' opportunities to demonstrate their ability in learning and applying knowledge. Nominated pupils are then assessed further during the screening phase with quantitative and qualitative instruments. Finally, a committee of at least three people select pupils who will profit from the gifted program options. Disagreements involving the identification process may be resolved through a due process procedure that the district outlines. In all stages, the identification committee will want to ensure equal access for all groups of pupils.

Literature

- [1] Borland J. H. Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students Borland J. H. and Wright L. // *Gifted Child Quarterly*, 1994. – No 38. – P. 164–171.
- [2] Gear G. Effects on training on teachers' accuracy in identifying gifted children. / Gear G. // *Gifted Child Quarterly*, 1978. – No. 22. – P. 90–97.
- [3] Jacobs J. Effectiveness of teacher and parent identification as a function of school level. / Jacobs J. // *Psychology in the School*, 1971. – No. 9. – P. 140–142.
- [4] Johnson S.K. Assessment beyond definitions. / Johnson S. K. // *Peabody Journal of Education*, 1997. – No. 72. – P. 136–152.
- [5] Johnsen S. K. Identifying Gifted Children: A Practical Guide. Title XIV, / Johnsen S.K. – Waco, TX: Prufrock Press, 2004 – P. 103–382.
- [6] Karnes F. A. Gifted children and the law. / Karnes F. A. and Marquardt R G. – Dayton: Ohio Psychology Press, 1991.
- [7] Trice B. Office for Civil Rights: Ensuring equal access to gifted education. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children. / Trice B. and Shannon B. – New York, 2002.

Анотація. У статті подається аналіз процедури виявлення обдарованих дітей в школах США. Автором визначено фази процедури виявлення, проаналізовано зарубіжний досвід ідентифікації обдарованості в учнів, державні документи та офіційні дані.

Ключові слова: виявлення, фази ідентифікації, обдарованість, номінація, відсіювання, відбір.

Аннотация. В статье представляется анализ процедуры выявления одаренных детей в США. Автором определены фазы процедуры выявления, проанализировано иностранный опыт идентификации одаренности у учащихся, государственные документы и официальные данные.

Ключевые слова: выявление, фазы идентификации, одаренность, номинация, отсеивание, отбор.

Annotation. The paper gives the analysis of the gifted identification procedure in the USA. The author has defined the phases of the identification procedure, studied foreign experience of gifted identification, state documents and official data.

Key words: identification, phases of identification, giftedness, nomination, screening, selection.

Любов Зєня, Юлія Гатітуліна

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.212.3

Обдарованість як властивість особистості і стратегії її врахування у навчанні іноземної мови у старшій профільній школі

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) [6] наголошується на тому, що освіта XXI століття – це освіта для людини. Сучасна школа повинна створити умови для розвитку творчих можливостей учнів, оскільки роль обдарованої особистості у забезпеченні суспільного і економічного прогресу є визначальною. Підтримка обдарованих дітей з боку держави і суспільства розглядається наразі найкращою інвестицією у майбутнє нації.

У зв'язку з цим особлива увага приділяється старшому ступеню загальноосвітньої середньої школи, яка все ще недостатньо сприяє професійній орієнтації та самовизначенню школярів. Раціональний розподіл навчального навантаження старшокласників з урахуванням їхніх інтересів та професійних устремлінь має забезпечити профільне навчання [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На сторінках наукової літератури висвітлюються проблеми профільного навчання старшокласників (Н.О. Анісікіна, Н. Бібік, І.Л. Бім, М.Л. Вайсбурд, Р. Вдовиченко, О.Б. Даутова, Л.Я. Зєня, О. Коваленко, О.Н. Крилова, Т.М. Лазаренко, А.Н. Малишева, Г. Некоз, Н. Десятниченко, О.Г. Поляков, О.С. Любченко, Н.М. Рекун, В.В. Сафонова, П.В. Сисоев, Г.Ф. Трубіна, В.І. Чобітько, В.Я. Ястребова та ін.), однак проблема

освітньої підготовки обдарованих школярів на старшому ступені залишається ще мало дослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цієї публікації є розглянути обдарованість як властивість особистості і можливі шляхи диференційованого навчання іноземної мови обдарованих старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перш за все, визначимося з поняттям “обдарованість”, сутність якого намагалися з’ясувати упродовж десятиліть вітчизняні та зарубіжні теоретики і практики. Як відомо, одним з перших дослідників проблеми здібностей, обдарованості, талановитості особистості був видатний англійський вчений Ф. Гальтон, який зробив спробу довести, що геніальність є результатом дії спадкових факторів [2]. Наступним кроком на шляху розвитку уявлень про геніальність було дослідження інтелектуальної обдарованості. Попри багатозначність наукових трактувань поняття “інтелект”, термін “інтелектуальна обдарованість” в психології набув певного значення завдяки розвитку на початку XX століття психодіагностики і психометрії, пов’язаних з іменем французького психолога А. Біне. На думку вченого, яку розділяли його сучасники і послідовники, обдарованість, інтелект проявляються в ситуаціях відкриття нових знань, у здатності до перенесення цих знань в нові ситуації, в умінні їх використання при вирішенні оригінальних, нових проблем [1].

Відомою є дефініція поняття “обдарованість” Л. Термена [24], який обдарованих особистостей ідентифікує з індивідами, котрі отримують великий відсоток балів за результатами вимірювання інтелектуальних здібностей (IQ). За П. Уітті, обдарований індивід – це той, чиї досягнення в потенційно важливій сфері людської діяльності є помітними [25]. Американський психолог Дж. Рензуллі запропонував таке визначення обдарованості: “обдарованість – результат сполучення трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень, творчого підходу та наполегливості” [22, с. 56]. Д. Фельдхузен пов’язує обдарованість із загальними інтелектуальними здібностями і мотивацією на досягнення [20]. Ч. Спирмен вважав основною ознакою обдарованості високий рівень “розумової енергії, що входить у всі види мислинневої діяльності” [23].

Низка проведених у 60-ті роки досліджень дозволяє зробити висновок, що природа обдарованості є ще більш поліфонічною. До складових обдарованості зараховується креативність. З цього моменту трактування обдарованості стає в зарубіжній літературі більш широким. Так, С. Марленд, порушуючи проблему диференційованого навчання у рапорті Конгресу США від 1971 року, зазначає, що обдарованими є діти, яких кваліфіковані спеціалісти розглядають як індивідів, котрі завдяки винятковим здібностям мають досягати високих результатів. На

його основі Комітет з освіти США охарактеризував обдарованих дітей у такий спосіб: "обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, хто, за оцінкою досвідчених спеціалістів, завдяки видатним здібностям демонструє високі досягнення. Вони потребують спеціалізованих навчальних програм. Перспективи таких дітей визначаються рівнем їхніх досягнень і потенціальними можливостями в одній чи декількох сферах: інтелектуальних академічних досягнень, творчого чи продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої чи рухливої діяльності" [21].

З наведеного вище видно, що всі дослідники висувають на перший план у структурі обдарованої особистості її інтелектуальні здібності. Але при цьому існують різні точки зору на обдарованість як явище. Розглянемо їх.

На думку певного кола вчених, обдарованість походить від слова "дар" і може розглядатись як сукупність здібностей, задатків і передумов. Наведемо декілька визначень поняття "обдарованість". Так, В.В. Юрчук визначає обдарованість як "якість специфічних кореляцій здібностей суб'єкта, які забезпечують виконання тих або інших дій, а сама сумація здібностей, що являють собою оригінальну модель, дозволяє індивіду компенсувати негативність тих чи інших якостей за рахунок пріоритетної еволюції інших" [18, с. 415]. За визначеннями інших вчених, обдарованість – "це генетично зумовлений компонент здібностей, які значною мірою визначають як кінцевий результат, так і темп розвитку" [15, с. 2]; "ступінь творчої самореалізації індивіда в тій чи іншій галузі діяльності" [19, с. 27]; "сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеня вираженості та своєрідності природних передумов здібностей" [8, с. 129].

Як видно із наведених визначень, науковці дотримуються думки, за якою обдарованість – це генетично закладена уроджена властивість особистості. Такий підхід до розгляду обдарованості є найбільш розповсюдженим, але водночас не єдиним. Існує думка, що обдарованість є явищем, яке розвивається впродовж навчання. З цієї точки зору, обдарованість – це "системна якість психіки, яка розвивається впродовж життя, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих незвичайних результатів в діяльності у порівнянні з іншими людьми" [17, с. 86]; "ефективний розвиток людиною існуючих якостей при сполучанні нормального генотипу зі сприятливими умовами його розвитку" [5, с. 46]; "синтез якостей особистості, що взаємопідсилюють одна одну, її активного і позитивного ставлення до діяльності, так званої, схильності до певного виду діяльності і настирливого трудового зусилля" [11, с. 76].

Д.Б. Богоявленська та В.Д. Шадріков визначили обдарованість як якість психіки, що системно розвивається і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи декількох видах діяльності у порівнянні з іншими людьми [14].

А.М. Матюшкін підходить до проблеми обдарованості з точки зору творчого потенціалу індивіда. Структурними компонентами обдарованості він вважає

домінуючу роль пізнавальної мотивації і дослідницьку, творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці та вирішенні проблем. На його думку, обдарованість ґрунтується не на інтелекті, а на творчому потенціалі, розумове ж може вважатися надбудовою [10].

Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості є те, що вона розглядається не як статична, а як динамічна характеристика [15].

Узагальнюючи обидва підходи до визначення поняття “обдарованість”, під останньою ми будемо розуміти сукупність задатків особистості, яка підпадає під вплив оточення, а також змінюється в процесі виховання і навчання.

Вивчення та аналіз наукової літератури свідчить про те, що психологія має глибоку теоретичну основу у галузі дослідження високих розумових здібностей та обдарованості (С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Л.А. Венгер, О.М. Д’яченко, Д.Б. Богоявленська та ін.).

Сьогодення характеризується активним вивченням особливостей розвитку обдарованих дітей і школярів (Е.С. Белова, Е.Н. Задоріна, В.С.Юркевич, І.П. Іщенко, М.І. Фідельман, О.І. Чехоніна та ін.). Вченими досліджується структура і типи обдарованості (Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич, І.А. Бурлакова та ін.), проблема діагностики дітей з випереджальним розвитком (Л.А. Венгер, А.Ю. Панасюк, І.С. Аверіна, Е.І.Щебланова та інші).

Важливою проблемою у розвитку обдарованих дітей є визначення типу обдарованості. Розглянемо критерії, які пропонуються для цього в науковій літературі. Так, Д.Б. Богоявленська пропонує класифікувати обдарованість за такими критеріями: 1) за формою; 2) за ступенем сформованості; 3) за широтою проявів в різних видах діяльності; 4) за особливостями вікового розвитку та 5) за видами діяльності і сферою психіки, що їх забезпечує [14]. Коротко охарактеризуємо види обдарованості за зазначеними критеріями.

За *формою* розрізняють явну обдарованість, коли вона проявляється у дитини яскраво і чітко, та приховану, коли вона є завуальованою. За *ступенем сформованості* обдарованість буває потенціальною, коли являє собою лише певні можливості, потенціал для високих досягнень, який поки що нерелізований через його функціональну недостатність, та актуальною, яка проявилася і помічена психологами та батьками. За *широтою проявів в різних видах діяльності* виділяють загальну та спеціальну обдарованість. Першу становлять універсальні здібності, не пов’язані зі спеціальною діяльністю, але які визначають рівень розуміння того, що відбувається, глибину емоційної та мотиваційної утягнутості у діяльність, ефективність цілепокладання та саморегуляції. Другу – конкретні здібності, що проявляються у певному виді діяльності. За *критерієм “особливості вікового розвитку”* визначається рання обдарованість, яка може проявлятися у дитинстві, і пізня, що відкривається у зрілому віці. За *видами діяльності і сферою психіки, що їх забезпечує*, розріз-

няють інтелектуальну, академічну, художню, творчу (креативну), лідерську та соціальну обдарованість.

Зупинимось коротко на характеристиці кожної з них. Інтелектуальна обдарованість дозволяє дитині демонструвати високорозвинені здібності в багатьох галузях. Інтелектуально обдаровані учні з легкістю засвоюють різні предмети, однак рівень досягнень при їх вивченні зумовлюється вибіркоким ставленням до них. Академічна обдарованість проявляється в успішному оволодінні окремим навчальним предметом і вважається більш вибірковою. Вона підрозділяється на математичну, лінгвістичну обдарованість, обдарованість в галузі фізики, хімії, біології та інші. Художня (зображальна, літературна, музична, театральна та ін.) обдарованість передбачає високі досягнення у галузі художньої творчості та виконавчого мистецтва в музиці, живопису, скульптурі та в акторській діяльності. Творча обдарованість трактується як здатність продукувати, винаходити, висувати нові ідеї та гіпотези. Вона існує як самостійний тип обдарованості, попри те, що творчість є невід'ємною частиною будь-якої обдарованості. Лідерська обдарованість (організаторські здібності) характеризується здатністю розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні відносини, керувати ними. Лідерська обдарованість передбачає, на думку багатьох дослідників, високий рівень інтелекту, добре розвинену інтуїцію, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання, почуття гумору. Соціальна обдарованість розглядається як складне, багатоаспектне явище, яке багато в чому визначає успішність у спілкуванні [9, с. 86–97].

До зазначених вище типів обдарованостей Р. Стенберг додає “практичну обдарованість”, основною особливістю якої є знання сильних і слабких сторін та здатність використовувати це знання [9, с. 96].

Реалізація диференційованого навчання навряд чи може врахувати таку різноманітну типологію обдарованості. Скоріше за все, можна говорити про диференційований підхід до навчання відповідно до трьох категорій дітей, виділених відомим спеціалістом у галузі дитячої обдарованості Н. Лейтесом на основі класифікації різних педагогічних підходів до цієї проблеми. Зазначені категорії становлять діти з високим IQ, діти, що досягли видатних успіхів в будь-якому виді діяльності, діти з високою креативністю [9]. Подальше врахування багатогранності обдарованості особистості можливе мабуть на основі індивідуального підходу.

Важливою проблемою, яка виникає в навчанні обдарованих дітей, є спеціальна професійна підготовка вчителя. Вважаємо, що розуміння типології обдарованості є першим кроком на шляху конкретної роботи з обдарованими дітьми, дієвої допомоги у розвитку, укріпленні та реалізації їх неординарних можливостей. Знаючи типи обдарованості, вчитель може правильно оцінити можливості дитини і допомогти їй у вирішенні проблем, орієнтувати її на майбутню професію. Не будучи підготовленим, вчитель може не помітити виявів

обдарованості, вважаючи своєрідність розумової та творчої діяльності дитини за недисциплінованість або навіть дивацтва.

Диференціація у навчанні обдарованих дітей має знаходити своє відображення у всіх компонентах навчального процесу: у цілях, змісті, технологіях та організаційних формах. Щодо останніх, то слід зазначити, що при всій різноманітності форм організації навчання обдарованих дітей, всі вони можуть бути об'єднаними в три основні групи: "окреме навчання" – спеціальні освітні заклади для обдарованих дітей, "сумісно-окреме навчання" – спеціальні групи для обдарованих дітей в традиційному навчальному закладі і "сумісне навчання", коли обдаровані діти навчаються у природному мікросередовищі [16].

Щодо стратегій навчання обдарованих дітей, то при всій їх різноманітності, як правило, найзначнішими виділяють дві, а саме: стратегію прискорення і стратегію збагачення. Перша передбачає проходження обдарованою дитиною традиційних навчальних програм прискорено, а друга орієнтує педагога на збільшення обсягу матеріалу, що вивчається. При цьому можливе збільшення кількості предметів, що вивчаються, або поглиблене вивчення їх звичайної кількості [16].

Зазначені стратегії можуть існувати автономно, а можуть комбінуватися, переходити одна в одну залежно від поставлених цілей і завдань. Говорячи про те, як саме диференційоване навчання обдарованих дітей може реалізуватися в умовах школи, перш за все, треба зазначити ряд державних програм, що є основними документами та підґрунтям, яке визначає стратегію пошуку, підтримки, навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей й молоді в нашій державі.

У 2005 році закінчився термін дії Програми роботи з обдарованою молоддю, розрахованої на 2001–2005 роки [13]. Однак завдання з упровадження в практику ефективних засобів і технологій виявлення, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованої молоді, створення умов для її гармонійного розвитку не виконані в повному обсязі через недостатність теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованості (зокрема в питаннях підготовки спеціалістів до роботи з обдарованою молоддю), відсутність належного методичного і наукового забезпечення навчально-виховного процесу.

Для подальшої реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов для виявлення обдарованої молоді та набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, застосування її здібностей в Україні, а також залучення педагогічних і науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованою молоддю Кабінетом міністрів України було розроблено Державну програму роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки. Ця Програма спрямована на забезпечення формування інтелектуального потенціалу нації шляхом створення оптимальних умов для виявлення обдарованої молоді і надання їй підтримки в розвитку творчого потенціалу, самореалізації та самовдосконалення. Виконання Програми здійснюється на державному та регіональному рівнях [4].

Вивчення заходів, передбачених Програмою дозволяє дійти висновків, що проблема розвитку обдарованих дітей може бути успішно вирішена за умов ретельно побудованої системи з урахуванням вікових особливостей учнів і дотриманням принципу індивідуалізації.

Наразі чітко налагоджена координація різних проектів з вивчення природи обдарованості, програм підготовки вчителів і організаторів освіти, які працюють з обдарованими дітьми. На основі диференційованого підходу розробляються спеціальні комплексні програми для обдарованих учнів, змістовий компонент яких характеризується варіативністю. Варіативними можуть бути і технології використання цих програм. Так, наприклад, можна розробляти спеціальні програми для дітей з різним рівнем обдарованості для того, щоб навчати їх в різних школах або різнорівневих класах, а можна диференціювати завдання для різних груп учнів у звичайному класі.

Відповідно до предмету нашого дослідження особливого значення набуває диференціація за окремими здібностями до тих чи інших предметів, тобто так звана академічна обдарованість, зокрема філологічна. Філологічно обдаровані учні характеризуються високим рівнем розвитку мовних, у нашому випадку іншомовних, здібностей, виявляють інтерес і мотивацію до вивчення іноземної мови.

Дослідження проблеми диференційованого навчання іноземної мови філологічно обдарованих дітей передбачало визначення можливих шляхів реалізації диференційованого підходу в процесі шкільної іншомовної освіти. Йдеться про старшу школу (10–12 класи), яка відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту”, постанови Кабінету міністрів України № 1717 “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” функціонує як профільна, що сприяє розвитку в учнів можливостей для створення власної освітньої траєкторії.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій (профільній) школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах сфер і тематики, визначених програмою для кожного профілю, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається [12].

Диференційоване навчання, як правило, здійснюється у двох формах: зовнішній (профільній) та внутрішній (рівневій). Розглядаючи шляхи реалізації диференційованого підходу у навчанні іноземної мови на старшому ступені доцільно говорити про різнорівневе навчання, внутрішню диференціацію з огляду на рівень навченості учнів та про диференціацію учнів, яка ґрунтується на індивідуальних особливостях учнів.

Конкретизуємо дещо зазначені вище форми диференціації у навчанні іноземної мови у старшій школі. Опанування змістом іноземної мови в старшій школі здійснюється на різних рівнях: на рівні стандарту, академічному та профільному.

На рівні стандарту для природничо-математичних, технологічних, художньо-естетичних і спортивних напрямів для оволодіння іноземною мовою рекомендовано використовувати 2 години на тиждень. Учні таких класів продовжують її вивчення, удосконалюючи досвід, набутий у початковій (2–4 класи) та основній (5–9 класи) школі. Якість їхньої навчальної підготовленості у випускному класі має досягти рівня A2+ за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами.

Учні, що обрали профільними предмети суспільно-гуманітарного напрямку, продовжують оволодівати іноземною мовою відповідно до навчального плану, яким передбачено 3 тижневих години на її вивчення – це академічний рівень, де іноземна мова не є профільною, але є базовою. Тут якість навчальних досягнень учнів має досягти показника B1.

Профільне навчання іноземної мови передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення предмета. Рівень вивченості випускників класів із поглибленим вивченням іноземної мови має досягти показника B2+ [12].

При різнорівневій диференціації навчання відбувається урахування індивідуально-типологічних особливостей особистості у формі групування учнів і різна побудова процесу навчання у виділених групах, кожна з яких оволодіває навичками та вміннями за різним темпом, має свій варіант навчального матеріалу відповідно до встановлених стандартів.

Внутрішня диференціація в межах одного рівня має місце в гетерогенних класах, де навчаються школярі з різним рівнем навченості: високим, середнім та низьким. Внутрішня диференціація враховує також ступінь розумової витривалості, ступінь самостійності, ступінь творчості, гнучкості розуму, запам'ятовування, пізнавальної активності та інші. Внутрішня диференціація будується в основному на підборі індивідуальних завдань для кожного виду мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма залежно від підготовки учнів та їхнього рівня сформованості мовленнєвих вмінь та навичок. Внутрішня диференціація має місце як в урочній, так і в позаурочній діяльності з оволодіння іноземною мовою, оскільки передбачає використання різнорівневих завдань, що складаються вчителем з урахуванням знань і здібностей учнів.

Автори різнорівневих технологій навчання наголошують на неможливості досягнення абсолютної гомогенності (однорідності групи за складом), орієнтуючись як на зовнішню диференціацію, так і на внутрішню. За даними Ю.З. Гільбуха, відсоткове співвідношення учнів, що розрізняються за рівнем навченості, є таким: 65% становлять діти, що мають середній рівень навченості, який прийнято вважати нормою; 15% становлять діти з високою навченістю, розвиток психічних даних яких є вищим за вікову норму; 20% – діти із затримками психічного розвитку, що вважається нижче норми [3]. Цей факт свідчить про те, що для диференційованого навчання іноземної мови доцільно шукати іншу – природовідповідну – основу, яка передбачала б використання спеціальних

способів та прийомів, що відповідають закономірностям розвитку дітей, їх індивідуально-психологічним особливостям (за способом сприйняття, збереження та переробки інформації, за типом мислення та ін.).

Слід прийняти до уваги, що сучасна методика викладання іноземних мов трактує індивідуалізацію навчання не тільки як адаптацію навчального процесу до можливостей тих, хто навчається, тобто створення таких умов для навчання учнів, які б найбільшою мірою відповідали всьому комплексу індивідуальних характеристик кожного з них. Йдеться також про цілеспрямоване формування індивідуальних особливостей кожного учня. Це означає, що індивідуалізація навчання іншомовної мовленнєвої діяльності при групових формах роботи повинна передбачати не тільки знання та врахування вчителем рівня володіння учнями іноземною мовою, а й максимальне використання рівня розвитку індивідуально-психологічних особливостей учнів, які визначають їх здібність до того чи іншого виду мовленнєвої діяльності.

Все вищезазначене переконує нас в необхідності пошуку шляхів внутрішньої диференціації в межах зовнішньої (профільної) диференціації, одним із напрямків якої ми розглядаємо філологічний профіль. Окреслена проблема вимагає спеціального дослідження.

Література

- [1] Бинэ А. Методы измерения умственной одаренности / Бинэ А., Симон Т. / Под ред. С.Л. Рубинштейна. – Киев, 1923. – 178 с.
- [2] Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия: Перевод с английского / Ф. Гальтон. – С.-Пб.: Ред. журн. “Знание”, 1875. – 319 с.
- [3] Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка. – К.: РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 84 с.
- [4] Державна цільова Програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки // <http://zakon.nau.ua>.
- [5] Дубинин Н.П. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения / Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев. – 2-е изд., переработ, и доп. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.
- [6] Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) / Постанова Колегія МОН України та Президії АПН України № 12/5 від 22.11.2001 р. // Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4-х ч. – Х.: Основа, 2004. – Ч.1. – С. 107–128.
- [7] Концепція профільного навчання в старшій школі. – К., “Педагогічна преса”, 2003. – С. 3–15.
- [8] Краткий психологический словарь / Под ред. Петровского А.В. и Ярошевского М.Г. – Ростов на Дону: “Феникс”, 1998. – 897 с.
- [9] Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 416 с.

- [10] Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
- [11] Мясищев В.Н. Проблемы способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи / В.Н. Мясищев // Проблемы способностей. – М., 1962. – 245 с.
- [12] Навчальні програми з іноземних мов для старшої профільної 12-річної школи // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 5.
- [13] Про Програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 404с.
- [14] Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова 2-е изд., М: Мин-во образования РФ, 2003. – 95 с.
- [15] Савенков А.И. Детская одаренность и проблема содержания дошкольного образования / А.И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 12. – С. 2–4.
- [16] Савенков А.И. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения / А.И. Савенков // Директор школы. – 1999. – № 5. – С. 55–63.
- [17] Савенков А.И. Одарённые дети: особенности психического развития / А.И. Савенков // Магистр. – 1997. – № 5. – С. 81–95.
- [18] Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Мн.: Элайда, 2000. – 704 с.
- [19] Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
- [20] Feldhusen L.F. A Conception of giftedness. – In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.) Conception of giftedness. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 112–127.
- [21] Marland S.P. Education of the gifted and talented. – US Congress Report 72-5020. – Washington, DG: US Off. Educ., 1971.
- [22] Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. – In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.) Conception of giftedness. – New York: Cambridge University Press, 1986. – P. 53–92.
- [23] Spearman C. “General intelligence” objectivity determined and measured. American Journal of Psychology, 1904. – 15. – P. 201–293.
- [24] Terman L.M. Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children. – Vol. 1. – Standford, CA: Standford University Press, 1925.
- [25] Witte P. In Henry N.B. (Ed.) Education of the gifted. The 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education. – Part II. – Chicago: Chicago University Press, 1958. – P. 42–63.

Анотація. Статтю присвячено проблемі навчання обдарованих учнів на старшому ступені шкільної освіти. Авторами розглядається обдарованість як якість особистості та її типи за різними критеріями. Однією з умов розвитку обдарованої особистості

в процесі навчання в статті розглядається диференціація. Автори досліджують проблему диференційованого навчання іноземної мови філологічно обдарованих старшокласників.

Ключові слова: старша профільна школа, обдарованість, диференціація, диференційоване навчання іноземної мови, професійна підготовка вчителя.

Аннотація. Стаття посвящена проблеме обучения одаренных учащихся на старшей ступени школьного образования. Авторами рассматривается одаренность как качество личности и ее типы в соответствии с различными критериями. Одним из условий развития одаренной личности в процессе обучения в статье рассматривается дифференциация. Авторы исследуют проблему дифференцированного обучения иностранному языку филологически одаренных старшеклассников.

Ключевые слова: старшая профильная школа, одаренность, дифференциация, дифференцированное обучение иностранному языку, профессиональная подготовка учителя.

Annotation. The article deals with the problem of teaching of gifted pupils at the upper stage of school education. Giftedness as a quality of personality and its types according to different criteria are examined by the authors. Differentiation is regarded in the article as one of the conditions of the development of a gifted personality in the process of teaching. The authors investigate the problem of the differential teaching a foreign language to the senior pupils gifted in philology.

Key words: upper specialized school, giftedness, differentiation, differential teaching a foreign language, teacher's professional training.

Rola rodziny oraz organizacji społecznych w wyłonieniu i rozwoju uzdolnień

Роль родини та громадських організацій у виявленні та розвитку обдарованості

Irena Pufal-Struzik

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce

UKD 159.963.55 + 159.922.77

Wewnętrzne i zewnętrzne bariery rozwoju utalentowanych dziewcząt

Wprowadzenie

Kształcenie uczennic i uczniów zdolnych, umożliwienie im inwestowania w rozwój potencjału intelektualnego i twórczego jest coraz ważniejszym problemem polskiej oświaty, wymaga stosowania nowych strategii kształcenia i wspierania rozwoju uczniów. Niezbędna także jest wymiana doświadczeń i międzynarodowa współpraca w zakresie skutecznego stymulowania rozwoju utalentowanych dzieci i młodzieży i zapobiegania „utracie talentów”.

W szkole ciągle mamy do czynienia ze zjawiskiem blokowania twórczego rozwoju zdolnych dziewcząt, które rozpoczyna się w pierwotnym środowisku, jakim jest rodzina i jest kontynuowane w dalszej edukacji a także dotyczy dorosłych kobiet w sytuacji pracy. Zdaniem D.K. Simontona, przed psychologią jest jeszcze długa droga, zanim poznamy i wyjaśnimy kreatywność kobiet [49, s. 156]. W tej kwestii jest duża luka w wiedzy, zwłaszcza, że większość także najnowszych badań kreatywności i twórczej produktywności dorosłych koncentruje się na mężczyznach [8; 25; 48]. M.H. Huyck [19] dostrzega potrzebę badań uwzględniających różnice w doświadczeniach kobiet i mężczyzn, które uzasadniłyby konieczność społecznego „uwrażliwienia na kwestię płci”. Brakuje bowiem satysfakcjonującego wyjaśnienia, dlaczego tak niewiele jest kobiet wybitnych twórców [30; 32]. Coraz częściej naukowcy wskazują na potrzebę zmiany paradygmatu i nowego spojrzenia na kreatywność kobiet oraz dokonania zmian sprzyjających ich twórczemu rozwojowi a także przyjęcia jednakowych kryteriów w ocenie twórczych wytworów kobiet i mężczyzn [35; 41; 37; 39].

Wprawdzie dokonano wielu zmian w edukacji uczniów zdolnych np. nauczyciele dysponują coraz obszerniejszą wiedzą o zdolnościach ogólnych i specjalnych, o twórczości, o cechach charakteryzujących osobowość twórcy, bardziej doceniają wagę postaw twórczych, mają większą wolę kreowania u uczniów umysłów z dużą wyobraźnią i inwencją, jednak w szkolnych praktykach edukacyjnych nadal obecny jest problem, o którym wiele lat temu pisał P. Torrance [50]. Chodzi o niewystarczającą

umiejętność nagradzania przez nauczycieli zachowań twórczych uczniów i uczennic. Dynamicznie i niekonwencjonalnie zachowujący się w klasie zdolny uczeń (a przede wszystkim zdolna uczennica), niezależny myśliciel nonkonformista często nie wzbudza entuzjazmu nauczyciela, ponieważ jego zachowanie daleko odbiega od wyobrażenia o uczniu idealnym, jakie ma każdy nauczyciel. Dlatego też konieczne są dalsze zmiany w kształceniu nauczycieli, pobudzanie ich autorefleksji, która jest fundamentem warsztatu pracy w tym zawodzie. Nie ulega wątpliwości, że twórczych uczniów może kształtować tylko refleksyjny i twórczy nauczyciel, który dąży do pełniejszego rozumienia otaczającej rzeczywistości i samego siebie (swoich kompetencji, postaw, sądów i opinii na temat twórczych możliwości uczniów i in.).

Płeć dziecka i przekonania na temat płci (przekonanie o mniejszych zdolnościach i umiejętnościach dziewcząt) należą do czynników istotnie determinujących charakter interakcji nauczyciela z uczniem. W codziennych praktykach edukacyjnych, obok oficjalnego programu wychowania i nauczania, występuje ukryta, trudno dostępna rzeczywistość związana z edukacją rodzajową [6]. Jej konsekwencją jest hamowanie rozwoju zdolności dziewcząt, mimo, iż wielu badaczy zgodnie przyznaje, że dzisiaj, że nie ma lepszej inwestycji społecznej niż edukacja, a w szczególności edukacja kobiet [31].

W tekście podejmuję próbę analizy następującego problemu: Jaki jest poziom wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie równego traktowania w procesie edukacji utalentowanych dziewczynek i chłopców? Z tak sformułowanego pytania wynika szereg problemów szczegółowych:

1. Czy wiedza nauczycieli na temat różnic płci i wynikających z nich przepisów ról społecznych dziewcząt i chłopców jest wystarczająca?
2. W jakim stopniu owa wiedza (poglądy na temat zdolności i twórczych możliwości kobiet i mężczyzn) wpływa na sposoby zachowania się nauczyciela wobec utalentowanych uczennic?
3. Czy nauczyciele są świadomi, iż w kontaktach z uczniami wykorzystują stereotypowe sądy na temat różnych możliwości kobiet i mężczyzn?
4. Jakie są możliwe skutki kierowania się przez nauczycieli fałszywymi, niesprawiedliwymi dla kobiet, nadmiernie uogólnionymi sędziami na temat ich zdolności i umiejętności (błędy w spostrzeganiu, nieporozumienia, traktowanie uczennic jako płci „gorszej”)?
5. Czy stereotypy płciowe obecne w myśleniu nauczycieli (także rodziców) stwarzają ryzyko hamowania w szkole rozwoju zdolności dziewcząt?

Stereotypy płciowe

Socjalizacja utalentowanych dzieci powinna obejmować m. in. łamanie stereotypów płciowych. Stereotyp jest zjawiskiem mentalnym i wywołuje u osoby określone postawy, oceny, wpływa na zachowanie. Warto w tym miejscu podkreślić, że ludzie przeceniają stereotypy pod względem trafności i rzetelności [43], myśląc kategoriami stereotypów nie uwzględniają w dostatecznym stopniu informacji płynących z zewnątrz i z uporem trzymają się błędnych opinii. W przypadku zaktywizowania

stereotypu u osoby może uruchomić się mechanizm samospełniającego się proroctwa, co objawia się poszukiwaniem informacji potwierdzających oczekiwania, lepszym ich kodowaniem oraz prawdopodobieństwem wystąpienia zgodnych z oczekiwaniami zachowań.

Kobietom trudno jest rozwijać swój twórczy potencjał w społeczeństwie, w którym większość przywódców, polityków, artystów, muzyków i wynalazców stanowią mężczyźni. Z powszechnych stereotypów na temat płci wynika silny opór konformistycznie nastawionego społeczeństwa wobec utalentowanych dziewcząt i kobiet (twórczych, wrażliwych, dziwiących się, dociekliwych, niezależnych).

Efektem wieloletniej socjalizacji rodzajowej (w rodzinie i w szkole) bywa spadek poziomu zdolności dziewcząt, podczas, gdy podwyższa się poziom zdolności chłopców (otrzymują liczne zachęty) [5, s. 220]. Zachęty (stymulacje) kierowane do córek raczej dotyczą osiągnięć w nauce i okazuje się, że naprawdę wiele utalentowanych kobiet rzeczywiście uczyło się dobrze, ale nie potrafiły wykorzystać tych osiągnięć w realizacji aspiracji zawodowych [36]. Tymczasem w wieku dojrzewania powinna nastąpić transformacja zdolności twórczych w zintegrowany zestaw umiejętności poznawczych, zorientowanych na karierę zainteresowań i wartości, szczególnych dyspozycji twórczych osobowości i dość wysokich aspiracji [45]. Dotyczy to zarówno dziewcząt, jak i chłopców. Priorytety w środowiskach rodzinnych są często inne i nastawione na rozwój intelektualny (karierę) chłopców. Zbyt wielu rodziców „tłamsi” entuzjazm córek pod pozorem zachowania obyczajów i zasad (ściśle wytyczne dotyczące zachowania dziewczynki) [39]. Dziewczynki są chwalone za wygląd, dobre maniere, uprzejmość i grzeczność a więc cechy mało ważna dla twórczego funkcjonowania, gdzie liczą się: gotowość do zakwestionowania konwencji, zadawania trudnych pytań, odważnego wypowiadania się i reagowania na zmiany [39] a w okresie późniejszym duże znaczenie dla rozwoju kreatywności mają: determinacja, zaangażowanie, asertywność, podejmowanie ryzyka i umiejętność kontrolowania własnego życia, a nie zgodność postępowania córki z żądaniami rodziców [37].

Także dorosłe kobiety, częściej niż mężczyźni mówią o negatywnych skutkach występowania barier np. w samodzielnym rozwijaniu działalności zawodowej (np. zakładanie firm). Bariery nie tkwią w płci, wieku, zamożności, systemie wartości. Prawdziwe i trudne do likwidacji bariery tkwią w sferze mentalnej ludzi i tradycyjnym postrzeganiu odmiennych ról kobiet i mężczyzn oraz w prawodawstwie czy biurokracji.

Wychowanie dziewcząt w duchu posłuszeństwa i podległości mężczyźnie, w dorosłym życiu osobistym i zawodowym nie ułatwia im podejmowania ryzykownych decyzji. Niekorzystne doświadczenia socjalizacyjne dziewcząt odbijają piętno na ich całym życiu, gdy stają się kobietami ciągle tkwi w nich potrzeba uległości i osłabia ekspansywność i dążenie do sukcesu. Dlatego wiele kobiet nie realizuje w pełni potencjału intelektualnego i twórczego odczuwa lęk przed własną aktywnością w dążeniu do wysokiej pozycji społecznej [34].

W społeczeństwie istnieją pewne schematy działań oraz tradycyjnie spostrzegane role ściśle przyporządkowane kobietom i mężczyznom (tzw. cechy męskie i kobie-

ce). Kobieta jest raczej widziana jako osoba wspierająca działalność zawodową mężczyzny (domena mężczyzn), dbająca o ciepło domowego ogniska. C.R.Yewchuk, G.A. Schlosser [54] stwierdzają, że na rozwój i ujawnianie się zdolności u kobiet wpływają prawdopodobnie różne modele sukcesu w społeczeństwie zdominowanym przez mężczyzn. Od kobiety oczekuje się bierności, niezbyt wysokiego mniemania na swój temat, skromności, gorzej ocenia jej kompetencje. Liczne i niekorzystne dla kobiet przekonania i praktyki społeczne zaczęły żyć swoim życiem i potrzeba wiele czasu, aby je zmienić.

W stereotypach płciowych obecne są opinie o mniejszych u kobiet zdolnościach poznawczych, intelektualnych, twórczych. Tymczasem wyniki współczesnych badań m. in. E.E. Maccoby i C.N. Jacklin, K. Deaux, J.S. Hyde, A.H. Eagly, R.T. Hare-Mustin i J. Maracek [29] nie potwierdzają istnienia takowych różnic. Nie stwierdzono ich w zakresie ogólnej inteligencji, zdolności twórczych, motywacji osiągnięć, dominacji czy wrażliwości na społeczne bodźce (nagrody, presja). W tej kwestii mamy zatem do czynienia raczej z licznymi mitami niż potwierdzonymi empirycznie faktami. W życiu społecznym można obserwować pewne znamiona separacji płci, deprecjonowania roli kobiety w niektórych dziedzinach, różnice płci sprowadzane do posiadania (lub nie) pewnych cech instrumentalnych (asertywnych), jako cech męskich i umiejętności interpersonalnych (uprzejmość, grzeczność, emocjonalność, empatia), jako cech kobiecych. Przy czym atrybuty kobiet są zwykle mniej cenione niż atrybuty mężczyzn, co skutkuje niższym wartościowaniem sposobu ich funkcjonowania w poszczególnych dziedzinach aktywności np. w pracy zawodowej (Heilman i in., 1989). Mimo, iż współczesne kobiety są lepiej wykształcone niż mężczyźni, ich reprezentacja w zawodach wysoce prestiżowych jest nadal mniejsza niż mężczyzn. Zróżnicowanie płac kobiet i mężczyzn, dyskryminowanie kobiet na rynku pracy, segregacja zawodowa ze względu na płeć (różne zawody i odmienne stanowiska dla kobiet i mężczyzn, koncentracja kobiet w nisko płatnych zawodach), nierówny podział nieodpłatnej pracy w gospodarstwie domowym – to tylko niektóre ze skutków stereotypowego myślenia [9, s. 18]. Świat pracy zawodowej jest przede wszystkim światem mężczyzn, skłonność do dominacji, rywalizacja, a przede wszystkim agresywność są niemalże we wszystkich kulturach uważane za cechy męskie a kobieta chcąc się dostać do męskiego świata i osiągnąć sukces musi stać się bardziej „męska” w zachowaniu.

Edukacja rodzajowa a rozwój talentu dziewcząt

Badania utalentowanych dziewcząt i kobiet ujawniły istnienie preferencji osobistych oraz problemów społecznych i emocjonalnych w twórczym rozwoju [38]. Nie wszystkie problemy (niepewność co do swoich zdolności, brak adekwatności w działaniach rodziców i nauczycieli stymulujących rozwój zdolności dziewcząt i szereg innych) w jednakowym stopniu dotyczą uzdolnionych dziewcząt i kobiet. Sytuację dziewcząt w szkole komplikuje silniejsza niż u chłopców skłonność do identyfikowania się ze społecznymi stereotypami płciowymi.

Wiara we własne możliwości, pewność siebie utalentowanych kobiet są często osłabiane już w okresie dzieciństwa i później w adolescencji. Badania utalentowanych kobiet dostarczają istotnych informacji na temat ich wczesnych doświadczeń (barier zewnętrznych i wewnętrznych barier). Nie sposób bowiem przecenić znaczenia zmiennych środowiskowych dla rozwoju uzdolnionych dziewcząt. Prawie od urodzenia kobiety znajdują się w świecie stereotypów i barier, ograniczających ich osiągnięcia. Owe bariery dotyczą roli rodziców, szkoły i środowiska w ogóle.

Problemem niektórych nauczycieli jest dokonanie trafnej identyfikacji zdolności uczniów. Okazuje się, że lepiej radzą sobie z identyfikacją zdolności chłopców niż dziewcząt (które czasem ukrywają zdolności), a jeśli już zauważą zdolności dziewczynki to są nimi zdziwieni lub ich nie doceniają [23], ponieważ głęboko wierzą w jeden ze stereotypów o tym, że sukcesy mężczyzn wynikają z ich wrodzonych zdolności a kobiety muszą ciężiej pracować na sukces, bo nie dysponują tak wysokimi zdolnościami. Dlatego od dziewcząt w szkole wymagają mniej niż od chłopców szczególnie na lekcjach z przedmiotów ścisłych. Internalizacja przez dziewczęta nauczycielskich oczekiwań i spostrzeżeń może bardzo wcześnie obniżyć ich oczekiwania wobec siebie. Obniżone oczekiwania stają się wewnętrzną barierą twórczego rozwoju dziewcząt, słabnącego zapалу do nauki, odwagi i otwartości prezentowania własnych myśli oraz wielu wątpliwości decyzyjnych co do osobistych priorytetów i pielęgnowania lub ukrywania własnego talentu [36].

Niektóre badania i przeglądy badań (1; 4) pokazują, że utalentowane dziewczęta często już w szkole podstawowej tracą pewność siebie a w dalszych etapach edukacji problem pogłębia się i przeradza w niepewność swoich kompetencji intelektualnych, nawet bardzo wysokich. Dziewczęta nie podejmują rywalizacji, starają się unikać konkurencji, aby zachować dobre relacje interpersonalne z rówieśnikami w klasie.

Efektem procesu identyfikacji dziewcząt ze stereotypowymi oczekiwaniami społecznymi wobec kobiet jest intensyfikacja postaw konformistycznych (adekwatnie do owych stereotypów) niesprzyjających twórczemu rozwojowi. Wywierana na dziewczęta silna presja w kierunku przestrzegania przepisów roli płciowej nie pobudza twórczego rozwoju zdolności. Warto także przypomnieć, że z postawą uległości może współwystępować słabe poczucie sprawstwa (poczucie wpływu na zdarzenia, poczucie kontroli zachowania) [53] i większa bezradność wobec sytuacji trudnych w szkole (silny stres szkolny) [14] np. w relacjach z innymi członkami społeczności klasowej. Złe doświadczenia społeczne dorastających dziewcząt w tak ważnym obszarze funkcjonowania zaniżają poczucie własnej wartości (niska samoocena) [10] i zniechęcają utalentowane uczennice do prezentowania zachowań typowych dla osób twórczych: niezależność, nonkonformizm, akcentowanie własnej indywidualności [46].

W okresie dojrzewania, gdy zdolne dziewczynki doświadczają trudności w relacjach społecznych (niska popularność wśród rówieśników i wysoka frustracja) często również obniża się poziom ich szkolnych osiągnięć. Dorastająca dziewczyna staje bowiem przed trudnym wyborem, czy ukryć zdolności i nie odróżniać się od rówieśni-

ków, a w zamian zyskać ich akceptację, czy mimo groźby utraty akceptacji w klasie, zachować własną odrębność, ochronić niepowtarzalność, nawet ją manifestować i skoncentrować się na własnym rozwoju [13; 21]. Taki konflikt wewnętrzny u zdolnych dziewcząt M. Gross [15] określa mianem „wymuszonego dylematu wyboru”. Pogłębia problem duża wrażliwość i głęboka przeżyć emocjonalnych zdolnych dzieci (szczególnie dziewczynek) [28]. Chodzi o wrażliwość wobec innych ludzi oraz wobec niezgodności pomiędzy osobistymi ideałami i działaniem. Wrażliwa uczennica jest bardziej świadoma własnych emocji, ma większe poczucie sprawiedliwości, wrażliwość estetyczną, altruizm i idealizm, perfekcjonizm, wysoki poziom energii i zaangażowania w zadania, wysoki poziom oczekiwań wobec siebie i innych, jasne ideały i postępowe sądy moralne oraz silną potrzebę adekwatności między wartościami i działaniem [2, s. 260].

Emocjonalne problemy utalentowanych dziewcząt włącznie z ryzykiem wystąpienia depresji nasilają się w okresie dojrzewania, bowiem właśnie wówczas znaczna część zdolnionych uczennic ma silne poczucie odróżniania się od rówieśników [3]. Wprawdzie świadomość własnego talentu daje poczucie „przewyższania innych” pod względem zdolności, ale to wcale nie oznacza dobrego samopoczucia uzdolnionych uczennic. Jak uważają A. Ross i M. Parker [44] zdolne dziewczęta bardziej pozytywnie spostrzegają siebie pod kątem funkcjonowania szkolnego niż społecznego. Ponieważ ubożeją ich relacje społeczne, nie w pełni akceptują swój wygląd zewnętrzny a czasem mają problem z obrazem swojego „Ja”, codzienne życie może stać się trudne i frustrujące, zwłaszcza, że zdolne dziewczynki mocniej przeżywają wszelkie sytuacje trudne w szkole np. gorsze traktowanie ze strony nauczycieli [24]. Do takich sytuacji należy np. adekwatne do stereotypów płciowych nierówne traktowanie ich przez nauczycieli głęboko przekonanych o gorszych możliwościach kobiet w zakresie zdolności poznawczych, intelektualnych i twórczych.

Oczywiście możliwy jest inny scenariusz wydarzeń bardziej korzystny dla zdolnych dziewcząt, jeśli dysponują wysoką samooceną. Mogą jawnie i odważnie prezentować niezależność własnych opinii i zachowań, pogłębiać zdolności ale, aby tak się zdarzyło, niezbędne są akceptacja i wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli. Niestety, jak wspominałam wcześniej rezultaty badań sugerują, że poczucie wartości własnej u zdolnych dziewcząt bywa niskie przez cały szkolny okres rozwoju, co pozwala przypuszczać, że nie potrafią uporać się z konsekwencjami licznych błędów w socjalizacji rodzajowej.

Gotowość nauczycieli do równego traktowania w szkole zdolnych uczennic i uczniów

Stereotypy jako element wiedzy potocznej ludzi są społecznie podzielanymi zbiorami przekonań odnoszących się do wybranych cech charakterystycznych dla członków danej grupy np. dla kobiet. Niestety, od stereotypów płciowych nie jest także wolne myślenie nauczycieli i są one obecne w praktyce szkolnej. Rezultaty badań [47] pokazują, że klasy szkolne nie są sprawiedliwym środowiskiem dla dziewcząt, które

otrzymują mniej zainteresowania i uwagi ze strony nauczycieli niż chłopcy. Co zastanawiające, dzieje się tak nawet wówczas, gdy w roli nauczyciela jest kobieta [22].

Dziewczynki gorzej reagują i radzą sobie z przejawami autorytaryzmu w szkole, jawną krytyką, nieprzystępnością nauczycieli czy dyrektywnym stylem kierowania klasą [42], ograniczaniem swobody (narzucanie uczniom jednakowego tempa i sposobu wykonywania zadań, bez względu na zdolności), ubogim i rzadkim stosowaniem nagród i słabą zachętą do twórczego myślenia. Taki repertuar zachowań nauczycieli silniej hamuje aktywność uczennic niż uczniów. Chłopcy bardziej potrafią oprzeć się takiemu stylowi kierowania w klasie i „przebić” ze swoimi pomysłami.

Wprawdzie nauczyciele (także nauczycielki) łagodniej oceniają szkolne prace dziewcząt niż chłopców co nie dowodzi większej sympatii do uczennic, tylko gorszego przekonania o ich zdolnościach [22]. Warto w tym miejscu przywołać wyniki podłużnych badań realizowanych przez J. Freeman [13] wśród uzdolnionych dzieci. Okazuje się, że dziewczęta mają mniejsze niż chłopcy umiejętności wykorzystywania swoich potencjalnych możliwości w klasach koedukacyjnych. Chłopcy dominują nad dziewczynkami pod względem częstości wypowiedzania się na lekcjach i otrzymują w tym względzie silne wsparcie w szkole, zaś aktywność dziewczynek częściej bywa tłamszona, co w znacznym stopniu wyjaśnia brak związku między szkolnymi sukcesami uzdolnionych dziewcząt a ich późniejszymi osiągnięciami [34, s. 31]. Nawet wówczas, gdy dziewczynce na lekcji uda się pokazać twórczą pomysłowość, oryginalność może to pozostać niezauważone przez nauczyciela, który bardziej koncentruje się na wypowiedziach i osiągnięciach chłopców [27].

Dziewczęta, które długotrwale doświadczają skutków niższych oczekiwań i wymagań ze strony nauczycieli są zagrożone spadkiem motywacji do twórczego działania i utrwaleniem się błędnego przekonania na swój temat, że potrafią tylko tyle, ile wymaga od nich nauczyciel a z upływem czasu także hamowania rozwoju intelektualnego [33]. Tymczasem od chłopców nauczyciele oczekują więcej, ponieważ są przekonani, że więcej niż dziewczynki potrafią, stawiają przed nimi zadania o wyższym stopniu trudności, kształtują silną motywację, wiarę w siebie i wzmacniają „orientację na sukces” [11]. Nie powinny zmniejszać czujności dorosłych lepsze stopnie dziewcząt na świadectwach szkolnych, ponieważ już wcześniej w tekście sygnalizowane doświadczenia edukacyjne związane z płcią ucznia wskazują, że to chłopcy mają w szkole więcej okazji do rozwijania zdolności [51].

Od wczesnego dzieciństwa właśnie chłopcy otrzymują przyzwolenie dorosłych na zachowania niekonwencjonalne wykraczające poza przyjęte zasady, na eksplorację podejmowaną dla zaspokojenia ciekawości. Natomiast u dziewczynek nagradzana jest grzeczność, posłuszeństwo, zgodność zachowania z regułami obowiązującymi w szkole (także w rodzinie). Są to cechy postawy odtwórczej. Także ze strony rodziców i nauczycieli pojawia się krytyka dziewcząt za drobne przekroczenie dyscypliny w domu czy w szkole (np. wykrzykiwanie z miejsca, chodzenie po klasie) [34]. Różnice między płciami zaostrzają się jeszcze wyraźniej u dzieci uzdolnionych [11]. Silna autonomia w zachowaniu, pozytywna samoprezentacja i pewność siebie, manifesto-

wanie niezależności w myśleniu, oryginalność i odwaga twórcza to cechy osobowości charakteryzujące wielu twórców [52]. Cechy te są rzadko akceptowane u dziewcząt w rodzinie i w szkole [17].

Analizy wspomnień wybitnych kobiet, którym udało się udowodnić swój talent w twórczych dziełach pokazuje, że wówczas, gdy prezentowały zachowania non-konformistyczne w klasach koedukacyjnych rzadziej cieszyły się sympatią kolegów, a nawet były społecznie izolowane [20]. Natomiast w klasach złożonych z samych dziewcząt zdolne dziewczynki odważniej niż ich rówieśniczki walczyły o swoje prawa, rozwijały się intelektualnie i dążyły do osiągnięcia sukcesu [13]. Poczucie osamotnienia i odmienności od rówieśników skłaniało zdolne dziewczynki do szukania pocieszenia w lekturze książek i prób przeciwstawienia się ograniczeniom narzucanym kobietom przez normy społeczne [20].

Kobiety z wybitnymi osiągnięciami zawodowymi [18] wspominają, że już w dzieciństwie miały silną potrzebę osiągnięć, wysokie poczucie własnej wartości, były konsekwentne w realizacji swoich celów, nawet na przekór otoczeniu [12]. Jednak ciągle za mało wiemy, dlaczego niektóre bardzo utalentowane dziewczęta nie stały się kobietami sukcesu.

Krzywdzące dla dziewczynek przekonania nauczycieli na temat ich zdolności utwalają się a nawet pogłębiają w miarę rosnącej częstotliwości kontaktów wzajemnych, kiedy okazuje się, że nauczyciele jeszcze niżej oceniają zdolności dziewczynek a jeszcze wyżej zdolności chłopców, co nie ma potwierdzenia w badaniach, które pokazują, że chłopcy i dziewczęta dorównują sobie pod względem osiągnięć w młodszych wiekach szkolnym. Do obniżenia osiągnięć dziewcząt dochodzi dopiero w okresie adolescencji z powodów już wymienionych wcześniej w tekście [20].

Kolejny problem dotyczy odmiennego komentowania przez nauczycieli porażek w nauce uczennic i uczniów. Niepowodzenia dziewczynek nauczyciele tłumaczą brakiem zdolności, natomiast porażki chłopców – brakiem silnej motywacji, pracowitości, czy wręcz lenistwem. Ponieważ nauczyciele sądzą, że dziewczynkom jest trudniej pokonać własne słabości i braki niż chłopcom, dlatego też od dziewcząt mniej wymagają i to one ponoszą z tego powodu większe straty intelektualne.

Nie jest także wystarczająca wiedza nauczycieli na temat twórczości. Rezultaty badań D. Malinowskiej pokazują, że pod względem kompletności i profesjonalizmu wiedza nauczycieli o twórczości nie jest pełna, ich przekonania są dość rozproszone, niespójne i sprzeczne. Odnosząc je do koncepcji A. Strzałeckiego, w której podkreśla się znaczenie różnych obszarów funkcjonowania człowieka w oddziaływaniu na twórczość (temperamentalnej, osobowościowej, aksjologicznej i kontekstowej), można, zdaniem autorki uznać, że nauczycielski obraz twórczości jest bardzo ubogi i uproszczony. W związku z tym można spodziewać się trudności, jakie mogą mieć nauczyciele w trafnym i równym dla dziewcząt i chłopców stymulowaniu rozwoju zdolności. Uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele w opisie osoby twórczej używają wielu określeń negatywnych, co upoważnia do przypuszczenia, że nauczyciele mają nega-

tywną postawę wobec twórczości w ogóle [26], a jednocześnie okazuje się, że liczna grupa badanych nauczycieli (59%) wysoko oceniła własną kreatywność [26].

Wnioski dla praktyki

Analizowany w pracy problem jest obszarem wymagającym dalszej empirycznej penetracji. Trzeba badać i analizować sądy, wyobrażenia, przekonania i stereotypy w myśleniu nauczycieli wpływające na sposób pełnienia przez nich roli zawodowej i stymulowania lub blokowania twórczego rozwoju wychowanków, szczególnie dziewcząt. Znajomość kompetencji nauczycieli oraz stosowanych przez nich praktyk edukacyjnych w pracy z uczniami zdolnymi umożliwi uwrażliwienie ich na najczęściej popełnianie błędy np. tworzenie w klasie klimatu antytwórczego. Konieczna również jest większa koncentracja nauczycieli na rozwoju kreatywności i zdolności dziewcząt, dodawanie im odwagi i wsparcia w twórczym rozwoju.

Podsumowując ten zapewne nie wyczerpujący przegląd rezultatów badań, można podjąć próbę określenia zaleceń adresowanych do nauczycieli, opiekunów, rodziców, od których zależy pełny rozwój zdolności dziewcząt, aby mogły na równi z chłopcami rozwijać swoje talenty w szkole i później w życiu. Dorośli, którym zależy na wszechstronnym i twórczym rozwoju wszystkich dzieci (dziewczynek i chłopców) powinni:

1. Wcześniej i trafnie zidentyfikować zdolności i talenty dziewcząt.
2. Mieć świadomość jednakowych potencjalnych zdolności dziewczynek i chłopców, prawa do ich rozwijania i szans na sukces życiowy i zawodowy.
3. Wyjaśniać dzieciom istotę i zagrożenia, jakie niesie stereotypowe myślenie na temat płci.
4. Obdarzyć dziewczynki większym zainteresowaniem w szkole, poświęcać im więcej uwagi w klasie i częściej nawiązywać wzajemne interakcje.
5. Pozwolić dziewczynkom na bardziej niekonwencjonalne zachowania, czasem odbiegające od tradycyjnie przypisywanych kobietom.
6. Zapewnić twórczy klimat w klasie (unikanie negatywnej waloryzacji twórczości). Stworzyć ciepłą, pozbawioną lęku, otwartą i akceptującą atmosferę, ułatwiającą twórcze myślenie i niekonwencjonalne rozwiązywanie problemów również na lekcjach matematyki czy fizyki).
7. Stosować demokratyczny styl kierowania klasą (unikać rygoryzmu, dyrektywności, nadmiernej krytyki, narzucania jednakowego dla wszystkich uczniów tempa pracy na lekcji, ograniczania wyboru metod rozwiązywania problemów czy wykonywania zadań).
8. Stosować więcej zachęt, nagród, pochwał dla dziewcząt, aby umocnić ich wiarę w swoje możliwości i pobudzić aktywność.
9. Rozwijać u dziewcząt niezależność intelektualną, gotowość podejmowania ryzyka, a także zrozumienie roli stereotypów płci i społecznych uprzedzeń.
10. Podwyższać samoocenę dziewcząt, podkreślać ich zdolności i umiejętności na terenie klasy.

11. Włączać zdolne dziewczynki w proces grupowego rozwiązywania problemów (możliwość wchodzenia w interakcje z chłopcami, ochrona przed poczuciem izolacji społecznej).
12. Angażować dziewczęta w role przywódcze, działalność pozaszkolną, sportową.
13. Ośmielać dziewczynki do zadawania pytań, wypowiadania się na lekcji, podejmowania aktywności.
14. Wspierać dziewczynki, gdy doświadczają porażek w klasie.
15. Osłabiać atmosferę rywalizacji i silnego współzawodnictwa na terenie zespołu klasowego, aby nie blokować inicjatywy i odwagi dziewcząt.
16. Formułować oczekiwania i wymagania na miarę posiadanych przez dziewczęta zdolności, także w naukach ścisłych (wyzbyć się stereotypów o gorszych możliwościach dziewcząt i kobiet).
17. Wielokrotnie podkreślać równe u dziewcząt i chłopców potencjalne możliwości osiągnięcia sukcesu i zrobienia kariery. Zmniejszyć seksizm a szkole.
18. Organizować grupy wsparcia w sytuacjach pojawienia się problemów emocjonalnych i społecznych u dziewcząt.

Literatura

- [1] Arnold K.D., *Lives of Promise*, San Francisco 1995.
- [2] Clark B. *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*, 3 wyd. New York, 1988.
- [3] Cross T.L., Coleman L.J. Stewart R.A., *Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups*, "Roeper Review. A Journal of Gifted Education", 1995 No. 17 (3), s. 181–185.
- [4] Bell Dzwon L.A., *Something's wrong here and it's not me: Challenging the dilemmas that block girls' success*, "Journal for the Education of the Gifted" 1989, No. 12 (2), s. 118–130.
- [5] Block J.H., *Sex role identity and ego development*, Jossey-Bass, San Francisco 1982.
- [6] Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*. [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.
- [7] Dent J., Teasdale J.D., *Negative cognitions and the persistence of depression*, "Journal of Abnormal Psychology" 1988, No. 97 (1), s. 29–34.
- [8] Diamond A.M., *The life-cycle research productivity of mathematicians and scientists*, "Journal of Gerontology" 1986, No. 41, s. 520–525.
- [9] Dijkstra A.G., Plantega J., *Ekonomia i płeć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [10] Eccles A.L., Bauman E., Rotenberg K.J., *Peer acceptance and self-esteem in gifted children*, "J. Soc. Behavior Personality" 1989, No. 4, s. 401–409.
- [11] Feldhusen J.F., Willard-Holt C., *Gender differences in classroom interactions and career. Aspirations of gifted students*, "Contemporary Education Psychology" 1992, No. 18, s. 355–362.

- [12] Freeman J., *Early conditions for high achievement*, [w:] *Actualising Talent: a lifelong challenge*, red. J. Freeman, P. Spain, H. Wagner, Cassel, London 1995.
- [13] Freeman J., *Highly able girls and boys*, The National Association for Able Children in Education, Northampton 1996.
- [14] Gallagher J., *Editorial: The public and professional perception of the emotional status of gifted children*, "Journal for the Education of the Gifted" 1990, No. 13, s. 202–211.
- [15] Gross M.U.M., *The pursuit the excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gited youth*, "Roeper Review. Journal on Gifted Education" 1989, No. 11 (4), s. 189–194.
- [16] Heilman M.E., Block C.J., Martell R.F., Simon M.C., *Has anything changed? Current characterizations of men, women, and menagers*, "Journal of Applied Psychology" 1989, No. 74, s. 935–942.
- [17] Hollinger C.L., Fleming E.S., *Project CHOICE. The emerging roles and careers of gifted woman*, "Roeper Review. A Journal on Gifted Education", January, February, 1992, No. 7–3, s. 156–160.
- [18] Holahan C.K., Sears R.R., *The gifted group in later maturity*, Stanford University Press, Stanford 1995.
- [19] Huyck M.H., *Gender differences in aging*, [w:] J. Biren, W. Schaie, *Handbook of the Psychology of Aging* (3 rd Ed.), Academic Press, NY 1990, s. 120–134.
- [20] Kerr B., *Small girls, gifted women*, Psychology Publishing Co., Columbus, Ohio 1985
- [21] Kerr B., *The career development of gifted girls and women*, [w:] *Girls, women, and giftedness*, red. J.L. Ellis, J. M. Willinsky, Trillium Press, Toronto 1990, s. 105–111.
- [22] Kelly A., *Gender differences in teacher – pupil interactions: a meta-analytic view*, "Research in Education" 1988, No. 39, s. 379–404.
- [23] Kramer L.R., *Social interaction and perceptions of ability: A study of gifted adolescent females*, Referat wygłoszony na dorocznym spotkaniu Amerykańskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych. Chicago 1985.
- [24] Lazarus R.S., *Emotions and adaptations*, Oxford University Press, New York 1991.
- [25] Lindauer M.S., *Creativity in aging artists: Contributions from the humanities to the psychology of old age*, "Creativity Research Journal" 1992, No. 5 (3), s. 211–231.
- [26] Malinowska D., *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości*, cz. II: *Związki poglądu na twórczość z kreatywnością*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, M. Zawadzka, Wyd. UMCS, Lublin 2009, s. 255–263.
- [27] McCall R.B., Evahn C., Kratzer L., *High school underachievers: What do they achieve as adults?*, Sage, London 1992.
- [28] Mendaglio S., *Sensitivity among gifted persons. A multi-faceted perspective*, "Roeper Review. A Journal of Gifted Education" 1995, No. 17 (3), s. 169–172.
- [29] Miluska J., *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmatu i zastosowanie wiedzy*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań–Toruń 1994, s. 369–391.
- [30] Ochse R., *Why there were relatively few eminent women creators*, "Journal of Creative Behavior" 1991, No. 25 (4), s. 334–343.

- [31] Ostrouch J., *Kobiecość w klasie. Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004.
- [32] Piirto J., *Why are there so few? (creative women: visual artists, mathematicians, musicians)*, "Roeper Review" 1991, No. 13 (3), s. 142–147.
- [33] Plomin R., *Genetic research and identification of environmental influences*, "Journal of High Psychology and Psychiatry" 1994, No. 35, s. 817–834.
- [34] Popowa Ł.W., *Problemy samorealizacji odarionnych żeńszczyń*, „Woprosy Psychologii” 1996, № 2.
- [35] Reis S.M., *We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females*, "Gifted Child Quarterly" 1987, No. 31(2), s. 83–88.
- [36] Reis S.M., *Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females*, "Gifted Child Quarterly" 1995, No. 39 (3), s. 162–170.
- [37] Reis S.M., *Older women's reflections on eminence: Obstacles, and opportunities*, [w:] *Remarkable women: Perspectives on female talent development*, red. K.D. Arnold, K.D. Noble, and R.F. Subotnik, Hampton Press Inc., Cresskill, New York 1996, s. 149–168.
- [38] Reis S.M., *Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school*, "Seng Newsletter" 2002, No. 2 (3), s. 1–5. Online since: August 2002.
- [39] Reis S.M., *Work left undone*, Mansfield Center, CT 1998, Creative Learning Press.
- [40] Reis S.M., Callahan C.M., *Gifted females: They've come a long way – or have they?*, "Journal for the Education of the Gifted" 1989, No. 12 (2), s. 99–117.
- [41] Reis S.M., Hebert T.P., Diaz E.I., Maxfield L.R., Ratley M.E., *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*, Research Monograph 95114, 1995, University of Connecticut, The National Research Center for the Gifted and Talented.
- [42] Rejskind F.G., *Autonomy and creativity in children*, "Journal of Creative Behavior" 1982, No. 16 (1), s. 58–64.
- [43] Ross L., Nisbett R.E., *The person and the situation: Perspectives of social psychology*, McGraw-Hill, New York 1991.
- [44] Ross A., Parker M., *Academic and social self-concepts of academically gifted*, "Exceptional Children" 1980, No. 46, s. 6–10.
- [45] Runco M.A., *Divergent thinking*, Ablex, Norwood 1991.
- [46] Schaffer K.F., *Sex-role issues in mental health*, Addison-Wesley, Reading, MA 1980.
- [47] Sadker M., Sadker D., *Sexism in the classroom. From grade school in the gradual school*, "Phi Delta Capon" 1986, No. 67 (7), s. 512–516.
- [48] Schneiderman E., *The Indian summer of life: A preliminary study of septuagenarians*, "American Psychologist" 1989, No. 44, s. 684–694.
- [49] Simonton D.K., *Creativity: Cognitive, Personal, "Developmental, and Social Aspects"* 2000, No. 55 (1), s. 151–158.
- [50] Torrance E.P., *The creative personality and the ideal pupil*, "Teachers College Record" 1963, No. 65, s. 220–227.
- [51] Weiner B., *Human motivation*, 2nd Ed., Holt, New York 1985.

- [52] Westby E.L., Dawson V.L., *Creativity: Asset or burden in the classroom?*, "Creativity Research Journal" 1995, No. 8, s. 1–10.
- [53] Worell J., Demer P., *Feminist perspective in therapy: An empowerment model for women*, Wiley, New York 1992.
- [54] Yewchuk C.R., Schlosser G.A., *Characteristics of the parents of eminent Canadian women*, „Roeper Review” 1995, No. 18 (1), s. 78–83.

Streszczenie. Jednym z czynników istotnie determinujących charakter interakcji nauczyciela z uczniami w procesie szkolnej edukacji jest płeć dziecka. W praktykach szkolnych występuje ukryta, trudno dostępna rzeczywistość związana z edukacją rodzajową. W tekście podjęto próbę przedstawienia ryzyka hamowania rozwoju zdolności dziewcząt przez nauczycieli posługujących się stereotypami płciowymi (błędy w spostrzeganiu, oczekiwaniach i ocenianiu uczniów i uczennic, nieporozumienia na temat ich zdolności i umiejętności, traktowanie uczennic jako płci „gorszej”).

Słowa kluczowe: płeć, zdolności, stereotypy płciowe, blokowanie rozwoju zdolności.

Анотація. Одним з важливих факторів, що визначають характер взаємодії вчителя з учнями в процесі статевого виховання є стать дитини. В школьній практиці виступає прихована, важко доступна реальність, яка пов'язана з статевим вихованням. В статті спробовано показати ризик гальмування розвитку здібностей дівчат вчителями, які використовують у вихованні статеві стереотипи (помилки у сприйманні, очікуваннях і оцінюванні учнів та учениць, непорозуміння щодо їх здібностей і вмінь, трактування учениць як «гіршої» статі).

Ключові слова: стать, здібності, статеві стереотипи, блокування розвитку здібностей.

Аннотация. Одним из важных факторов, определяющих характер взаимодействия учителя с учениками в процессе полового воспитания есть пол ребёнка. В школьной практике выступает скрытая, трудно доступная реальность, связанная с половым воспитанием. В статье сделана попытка показать риск торможения развития способностей девочек учителями, которые используют половые стереотипы (ошибки в восприятии, ожиданиях и оценках учеников и учениц, недоразумения относительно их способностей и умений, трактовать учениц как «горший» пол).

Ключевые слова: пол, способности, половые стереотипы, блокирование развития способностей.

Annotation. One of factors that significantly determine the character of interaction between a teacher and pupils in the process of school education is the child's gender. In school practice there appears a hidden reality connected with gender education. In the paper an attempt is made to present the risks of hampering the development of girls' abilities by teachers who apply gender stereotypes (errors in perception, expectation and evaluation of boys and girls, misunderstandings concerning their abilities and skills, treatment of schoolgirls as an "inferior" gender).

Key words: sex, abilities, gender stereotypes, blocking of capability development.

Agnieszka Szewczyk

*Seminarium metodologiczne na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym
Jana Kochanowskiego, Kielce*

UKD: 159.963.55

Rola ojca w rozwijaniu twórczych predyspozycji

Problem

Twórczość, jako aktywność jednostki można analizować z perspektywy dwóch podejść: egalitarnego bądź elitarnego. Z uwagi na psychopedagogiczny aspekt analizowanego w tej pracy problemu należy przyjąć egalitarny charakter twórczości, jako cechy psychologicznej człowieka (obok innych cech, jak np. inteligencja, pamięć czy empatia). Zwolennicy tego podejścia uważają, że każdy człowiek jest twórczy, choć nie każdy w jednakowym stopniu. Egalitaryzm w ujmowaniu problemu twórczości nie neguje jej elitarnego znaczenia, które zakłada, że o twórczości możemy mówić tylko w odniesieniu do wybitnych twórców, zdolnych do generowania dzieł o dużej wartości i nowości w skali powszechnej. Zgodnie z rozumieniem egalitarnym, twórczość jest cechą ciągłą, a nie dychotomiczną), którą można poddawać stymulacji poprzez stosowanie m.in. różnych technik rozwijania twórczości bądź też trening umiejętności twórczych [12, s. 19–23; 20, s. 70–71]. Należy pamiętać, że twórczość egalitarną można interpretować jako: 1) przejaw ewolucji człowieka (osiąganie coraz wyższych poziomów rozwoju); 2) formę aktywnego uczestnictwa w kulturze oraz 3) formę kreatywności, aktywności, polegającej na generowaniu produktów (w tym zachowań) nowych i wartościowych dla działającego podmiotu [21, s. 53]. Egalitarne podejście do twórczości, uzasadnia tezę, że dzieci dysponują wysokim potencjałem twórczym. Jeśli uwzględnić fakt, że twórczość jest podatna na stymulację, to nasuwa się wniosek, że rodzina jest środowiskiem, w którym od najwcześniejszego okresu życia dziecka należy podejmować wszelkie działania rozwijające jego dyspozycje twórcze.

Pośród szerokiej płaszczyzny interakcji wewnątrzrodzinnych inspirujące wydaje się pytanie o znaczenie osoby ojca dla twórczego rozwoju jego córki. Szczególnie autonomiczna osobowość ojca może stanowić model postępowania, zachęcający córkę do samodzielnego i niezależnego kierowania własnym rozwojem.

Na podstawie przeglądu psychologicznych koncepcji obrazu ojca w literaturze, A. Kurcbart stwierdza trzy punkty widzenia na pełnienie funkcji ojca: 1) udział w szerokim procesie socjalizacji dziecka (np. w koncepcji Parsonsa ojciec w kolejnych etapach realizowania swojej funkcji wprowadza dziecko w środowisko pozarodzinne); 2) wpływ na kształtowanie się określonych struktur psychologicznych dziecka (np. Freud w sylwetce ojca widzi źródło sumienia, czyli superego); 3) ojciec niepełniący żadnej funkcji [7, s. 278–280].

Nabywanie sprawności w spełnianiu zadań ojcowskich jest procesem długotrwałym, a może nawet trwającym całe życie. Zaczyna się w rodzinie macierzystej, a o jego prawidłowym przebiegu decyduje wychowanie, wymagania w niej stawiane, posiadanie dojrzałego do swojej funkcji ojca oraz poziom uświadomienia (wprowadzenie w rolę płci, na tle jej istotnej funkcji i celów) [6, s. 97]. M. Sitarczyk, przebadła 118 mężczyzn, będących ojcami dzieci w wieku dorastania (16–17 lat), żyjącymi w dwupokoleniowych, pełnych rodzinach oraz utrzymującymi kontakt, lecz nie mieszkającymi ze swoimi rodzicami. Analiza zależności między obrazem własnych rodziców a funkcjonowaniem ich synów w rolach rodzicielskich doprowadziła do wniosku, że pozytywne doświadczenia z dzieciństwa, sprzyjają w przypadku synów właściwym zachowaniom wobec dziecka. Uczestniczący w badaniach mężczyźni, identyfikujący się z własnym ojcem charakteryzowali się najwyższym poziomem koncentracji na dziecku, zaś najniższy poziom ujawnili ci, którzy w rodzinie pochodzenia nie znaleźli wzorów do naśladowania [19, s. 78–79].

Obecność ojca w życiu córki stanowi pozytywny czynnik jej prawidłowego rozwoju. Dzięki zdolności patrzenia na wiele spraw z dystansu ojciec przyczynia się do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa u córki. Ponadto ojciec jest pierwszym mężczyzną, który umacnia w córce poczucie własnej wartości oraz pomaga jej w kryształizowaniu się celów życiowych i wyborze zawodu. Z punktu widzenia rozwoju twórczego córki, pożądane wychowawczo wydaje się aby ojciec akceptował nie tylko jej kobiecość i wygląd zewnętrzny, ale również atrybuty moralne i intelektualne, uzdolnienia i osiągnięcia oraz postawę wobec świata [8, s. 11]. Specyficzny charakter roli, jaką ojciec odgrywa w rozwoju córki jest podyktowany również tym, że miłość ojcowska jest obwarowana pewnymi warunkami, które dziecko musi spełnić, żeby na nią zasłużyć. Ojciec potrafi przestać kochać, jeśli dziecko nie spełnia jego żądań, w opozycji do miłości macierzyńskiej bezwarunkowej i niezależnej od okoliczności, co nie zmienia faktu, że oba rodzaje miłości spełniają w wychowaniu doniosłą rolę [4, s. 43–45].

Zgodnie z koncepcją S. Popka postawa twórcza¹ składa się ze sfery poznawczej oraz sfery charakterologicznej, umożliwiającej efektywne realizowanie się predyspo-

¹ Jako przeciwieństwo postawy twórczej S. Popka definiuje postawę odtwórczą, której składowe to zachowania algorytmiczne w sferze poznawczej oraz konformizm (m.in. takie cechy jak zależność, pasywność, uległość, stereotypowość, niesamodzielność, lękliwość) w sferze charakterologicznej [15, s. 23–24].

zycji poznawczych. O sferze poznawczej decyduje poziom zachowania heurystycznego (m.in. wysoka wrażliwość i zdolność w postrzeganiu, zapamiętywaniu, a głównie przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych, dzięki wyobraźni, intuicji i myśleniu dywergencyjnemu), zaś o sferze charakterologicznej poziom nonkonformizmu osoby [15, s. 23–24]. Rezultaty badań G. Mendeckiej, wykazały, że otwartość komunikacyjna w relacji dziecka z ojcem koreluje ze składnikami postawy twórczej (heurystyką i nonkonformizmem). Komunikacja z matką ma raczej emocjonalny a z ojcem bardziej intelektualny charakter. Wobec tego porozumiewanie się z ojcem wymaga starannego formułowania komunikatów oraz zaangażowania w uzasadnianie swoich racji, co sprzyja zdobywaniu twórczych kompetencji przez dziecko. Ciekawym wnioskiem płynącym z omawianych badań jest wpływ ojcowskiej postawy ochraniającej (przejawiającej się stawianiem na pierwszym miejscu zainteresowania dzieckiem) na zachowania heurystyczne. Taka sama postawa matki korelowała z zachowaniami algorytmicznymi, intelektualną sferą postawy odtwórczej [10, s. 156–157]. Inne badania autorki, na temat uwarunkowań osiągnięć wynalazczych, ujawniły, że cechą charakterystyczną rodzin pochodzenia wybitnych wynalazców była obecność ojca w ich dzieciństwie, pozostającego z nimi w bliskim kontakcie i będącego dla nich źródłem pewności i siły w dorosłym życiu. Wynalazcy mieli starszych ojców niż badani w grupie kontrolnej, lepiej wykształconych, którzy częściej mieli własny warsztat lub byli wykwalifikowanymi robotnikami [11, s. 222–223].

Liczne badania, których przeglądu dokonała I. Pufal-Struzik, dowodzą, że wpływ wczesnej socjalizacji w rodzinie na rozwój zdolności zależy od płci dziecka i obejmuje m.in. charakter relacji dziecko–rodzice [16, s. 92]. Odmienne procesy związane z socjalizacją i odmienne standardy doskonałości dla kobiet (związane z życiem rodzinnym) i mężczyzn (związane z sukcesem i rywalizacją zawodową), powodują, że kobieca motywacja osiągnięć jest w większym niż u mężczyzn stopniu efektem kulturowych stereotypów płci. Kobiety mogą pragnąć sukcesu, jednak temu pragnieniu może towarzyszyć obawa przed jego psychologicznymi konsekwencjami, m.in. społecznym odrzuceniem [1, s. 273]. Charakter oddziaływań rodzicielskich ojca na córkę jest zatem częściowo zdeterminowany przez stereotypowe role płciowe. Jeśli zdarza się, że pragnienie zrobienia kariery zawodowej jest uważane za cechę męską, to dziewczyna, która ceni sobie studia lub karierę zawodową, może narazić się na zarzuty w kierunku swojej kobiecości. Rodzice, którym brak wiary w możliwość łączenia kariery z kobiecością i życiem rodzinnym, mogą okazywać brak zadowolenia z pracy i sukcesów swoich córek, co może być przyczyną osłabienia ich zapału i zaangażowania w naukę, pracę i działania twórcze [9, s. 66]. Wśród cech psychiki kobiecej wymienia się uległość, pasywność, zależność od innych, natomiast męskość kojarzona jest z niezależnością, dominacją, samodzielnością, abstrakcyjnością myślenia [13, s. 21]. Nie sposób nie zauważyć, że stereotyp kobiecości wpisuje się w zestaw cech sfery charakterologicznej osobowości odtwórczej, kategorii nazwanej przez S. Popka konformizmem. W odróżnieniu stereotyp cech męskich mieści się w sferze nonkonformizmu, właściwego osobom twórczym [15, s. 24]. Każda kobieta na swój sposób

pełni rolę kobiecą, zaś każdy mężczyzna na swój sposób pełni rolę męską. Jeśli jednak odrobinę wierzyć stereotypom i uwzględnić proces identyfikacji dzieci z rodzicami, to relacja ojciec–córka, naznaczona heterogenicznością ról płciowych, wydaje się stymulować odwagę dziewcząt do podejmowania działań twórczych i determinację w ich realizacji. Ojciec jako autonomiczna jednostka, realizująca własne zamierzenia, m.in. poprzez sukcesy w pracy zawodowej może być wzorem podobnego postępowania dla swoich córek. S. M. Reis podjęła analizę studium przypadków dwunastu kobiet, które osiągnęły sukces i zdobyły uznanie za pionierstwo w dziedzinie swojej pracy (m.in. pierwsza w Stanach Zjednoczonych kobieta leśniczy, dyrektor). Wśród czynników determinujących wiarę we własne możliwości i chęć rozwijania własnych uzdolnień u badanych kobiet autorka wymienia m.in. czynniki środowiskowe. I tak jedna z kobiet, sławna kompozytorka, twierdzi że muzyka zawsze była częścią jej życia, a swoją rodzinę wspomina jako skupioną wokół fortepianu. Matka, gospodyni domowa, grająca na pianinie, zaś ojciec, inżynier górnictwa i dyrektor kopalni, grający na skrzypcach. Kompozytorka wspomina również, że towarzyszyła ojcu podczas podróży w interesach. Inna z kobiet, polityk, wspomina swojego ojca przedsiębiorcę, jako zaangażowanego w pracę i oczekującego tego samego od swoich dzieci. Choć twierdzi, że jej ojciec miał stereotypowe oczekiwania wobec roli płci i bardziej wspierał możliwości jej brata, to również jej nie pozbawił wsparcia w dążeniu do sukcesu, wyrażając swoją dumę z osiągnięć córki [18]. Z kolei wśród obrazów ojca sporządzonych przez wybitne (w polityce, sporcie, sztuce, edukacji) kobiety kanadyjskie, badane przez C. R. Yewchuk i G. A. Schlosser, pojawiły się różnorodne doświadczenia związane z rolą ojca w rozwoju córki. Odnotowano opinie opozycyjne wobec siebie. Na przykład 25 kobiet spośród 197 badanych twierdziło, że ojciec nie był obecny w ich wychowaniu w początkowych latach życia. Z kolei 20 kobiet wspomina ojców jako zachęcających je do osiągnięć i wspierających w drodze do celu, również poprzez wyrażanie wiary w możliwości na poziomie dorównującym chłopcom w ich grupie rówieśniczej [22].

Rodzą się więc pytania: Czy ojcowie uzdolnionych twórczo dziewcząt częściej odnoszą sukcesy zawodowe i są lepiej wykształceni niż ojcowie dziewcząt niesprofilowanych?; Jakich przymiotników używają uzdolnione badane do sporządzenia charakterystyki swojego ojca? a także Czy istnieją różnice w percepcji rodzicielskich postaw ojcowskich przez dziewczęta w badanych grupach?

Metoda

W badaniu środowiska rodzinnego zebrano materiały od 93 dziewcząt (41 uzdolnionych plastycznie²; 52 w grupie porównawczej) w wieku około 18–19 lat. Próba została dobrana celowo. Warto jednak zaznaczyć, że edukacja w zakresie sztuk plastycznych, na poziomie liceum i wyższym, poprzedzona jest weryfikacją wysokiego

² N = 22 uczennice liceum sztuk plastycznych oraz N = 19 studentek uniwersytetu, kierunku: edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych.

poziomu umiejętności plastycznych kandydatów, w drodze naboru. W badanej grupie wiekowej rozwój zdolności plastycznych przypada na tzw. fazę realizmu intelektualnego, co oznacza, że wytwory plastyczne na tym etapie nie są jeszcze dojrzałą sztuką, lecz raczej artystycznym wyrazem indywidualności [14, s. 108]. Uzdolnienia plastyczne można ujmować w kontekście twórczości, ponieważ w koncepcjach uzdolnień plastycznych (zaproponowanych m.in. przez B. Hornowskiego, R. Popek, W. Limont) wymienia się, jako elementy struktury tych uzdolnień, m.in. ogólne zdolności wytwarzania dywergencyjnego i wyobraźnię twórczą [2, s. 51–53].

Celem badań było poznanie obrazu ojca u uzdolnionych dziewcząt i porównanie zaobserwowanych rezultatów z charakterystyką ojca sporządzoną przez dziewczęta z grupy niesprofilowanej. Skoncentrowano się na następujących elementach: postawa rodzicielska ojca w percepcji badanych, przymiotniki użyte do charakterystyki ojca, wykształcenie ojca, częstość sukcesów zawodowych ojców oraz wartościowanie sukcesów ojców przez córki.

Zastosowane zostały następujące kwestionariusze testowe. Kwestionariusz do Badania Zachowania się Rodziców w Percepcji Dziecka – CRPBI E. S. Schaefera (*The Child's Report of Parent Behavior Inventory*), wersja skrócona przez E. Schludermana i S. Schludermann, służy do badania percepcji postaw rodzicielskich (matki i ojca osobno) przez dzieci i młodzież. Kwestionariusz składa się ze 108 stwierdzeń, tworzących 18 skal (tzw. postaw częściowych – sześć z nich zawiera po osiem stwierdzeń, zaś pozostałe dwanaście obejmuje po pięć stwierdzeń), które W. S. Kowalski pogrupował w cztery naczelne kategorie: bliskość uczuciowa, dystans uczuciowy, kontrola oraz autonomia. Badania przeprowadzono grupowo: każda z badanych osób otrzymała zestaw twierdzeń oraz arkusz odpowiedzi, na którym jej zadaniem było opisanie postaw ojca według kategorii: „tak” (3 punkty), „raczej tak” (2 punkty) i „nie” (1 punkt) [5, s. 53–54]. Wykorzystano również listę przymiotników zaproponowanych przez C. R. Yewchuk G. A. Schlosser i przedstawionych w pracy pt. „Characteristics of the Parents of Eminent Canadian Women” (1995) [22]. Każda z uczestniczek badań, po uprzednim przeczytaniu, miała za zadanie uszeregować przymiotniki od najbardziej do najmniej charakteryzujących ojca. Zastosowano także ankietę osobową własnej konstrukcji.

Do analizy materiału empirycznego wykorzystano test *t* Studenta dla dwóch średnich (dane niezależne) oraz test niezależności chi-kwadrat.

Wyniki badań

Aby odpowiedzieć na pytanie o różnice w wykształceniu ojców dziewcząt uzdolnionych oraz dziewcząt z grupy porównawczej, zestawiono dane dostarczone przez respondentki według poszczególnych poziomów wykształcenia ojców i przeprowadzono analizę przy użyciu testu niezależności chi-kwadrat ($\chi^2 = 10,56 > \chi^2_{0,01;2} = 9,21$). Okazało się, że należy odrzucić hipotezę o niezależności pomiędzy zmienną wykształcenie ojca a przynależnością do grupy dziewcząt uzdolnionych lub niesprofi-

lowanych. Wyższe wykształcenie, jak przypuszczano posiadają ojcowie dziewcząt uzdolnionych.

W celu oszacowania czy ojcowie dziewcząt uzdolnionych częściej niż ojcowie respondentek z grupy porównawczej odnoszą sukcesy zawodowe także posłużono się testem niezależności chi-kwadrat ($\chi^2 = 4,56 > \chi^2_{0,05;1} = 3,84$). Również należy odrzucić hipotezę o niezależności pomiędzy porównywanymi zmiennymi, ponieważ twórcze dziewczęta częściej spostrzegają swoich ojców jako odnoszących sukcesy zawodowe. Z punktu widzenia omawianej w pracy roli ojca we wspieraniu twórczego rozwoju córki jest to wynik szczególnie ważny, ponieważ dziewcząt w obu grupach nie różnicuje stosunek do sukcesów ojca i zdecydowana większość badanych twierdzi, że ojcowie imponują im odnosząc sukcesy zawodowe ($\chi^2 = 2,23 < \chi^2_{0,05;1} = 3,84$).

Kolejne badanie służyło scharakteryzowaniu ojców uzdolnionych dziewcząt w ich percepcji i porównaniu tych obrazów z wynikami grupy kontrolnej. Badane miały do dyspozycji listę 30 przymiotników określających ojca: uczynny, perfekcyjny, uprzejmy, nastawiony na pracę, zdyscyplinowany, gniewny, nastawiony na zabawę, posiadający szerokie horyzonty myślowe, niesprawiedliwy, słabego charakteru, sprawiedliwy, dogmatyczny, niezorganizowany, wzorowy, kochający, odrzucający, niezainteresowany, konsekwentny, niedbały, zmienny, inspirujący, zachłanny, bierny, wspierający, uczciwy, napięty, troskliwy, pewny siebie, oziębły. Badane z grupy porównawczej wybierały podobne jak uzdolnione badane rodzaje przymiotników najbardziej pasujących do ich rodziców, jednak inne są proporcje wyników. Okazuje się, że większość uzdolnionych twórczo dziewcząt spostrzega swojego ojca przede wszystkim jako: nastawionego na pracę (14,6%³ wskazań). Na podstawie prztoczonych danych można przypuszczać, że pracujący ojciec, odnoszący sukcesy zawodowe, jest wzorem zaangażowania zawodowego dla zdolnej córki. Jednak znaczna część badanych w tej grupie, uważa, że ich ojca najbardziej cechuje uczynność (12,2% wskazań). Z kolei inne uzdolnione dziewczęta spostrzegają swojego ojca przede wszystkim jako kochającego (12,2% wskazań). W opinii większości badanych z grupy porównawczej ojciec jest przede wszystkim osobą kochającą (28,8% wskazań). Jednak 13,5% dziewcząt w tej grupie najbardziej dostrzega u swojego ojca nastawienie na pracę.

Postawy rodzicielskie ojców badanych dziewcząt poznano przy pomocy Kwestionariusza do Badania Zachowania się Rodziców w Percepcji Dziecka – CRPBI. Otrzymane obrazy postaw ojcowskich sporządzone przez uzdolnione dziewczęta porównano z wynikami grupy kontrolnej. 17 skal kwestionariusza – postaw częściowych, po pogrupowaniu tworzy cztery naczelne postawy rodzicielskie, zaś jedna ze skal – „niekonsekwentna dyscyplina” nie została zakwalifikowana do żadnej z postaw naczelnych. Korzystając z testu *t* Studenta dla prób niezależnych, po uprzednim sprawdzeniu założenia o równości wariancji, oszacowano różnice w wartościach średnich

³ UWAGA! Procent liczony od N = 41dziewcząt uzdolnionych plastycznie i N = 52 w grupie porównawczej; w dalszych analizach podobnie.

poziomu każdej z czterech naczelných postaw rodzicielskich ojca oraz każdej z osiemnastu postaw częstkowych w percepcji badanych w obu grupach.

Naczelna postawa „bliskość uczuciowa” charakteryzuje rodziców, którzy okazują dziecku czułość, a współpraca z dzieckiem daje im zadowolenie. Tacy rodzice poświęcają dziecku wiele wolnego czasu, stawiając je w centrum uwagi. Dążą do poznania punktu widzenia dziecka i często, mówią mu jak bardzo je kochają, wykazując duże zainteresowanie sprawami dziecka [19, s. 89]. Na bliskość uczuciową składają się następujące postawy częstkowe: „akceptacja” (AKC – skala 1); „koncentracja na dziecku” (KND – skala 2); „posiadanie” (PSD – skala 3); „pozytywne zaangażowanie” (PTZ – skala 7); „akceptacja indywidualności” (AKI – skala 13). Analiza materiału empirycznego w badanych grupach nie ujawniła różnic w percepcji globalnej bliskości uczuciowej ze strony ojca ($t_{emp} = -1,14 > t_{teor;df=91; \alpha=0,1} \approx -1,29$). Jednak konfrontacja danych dotyczących percepcji przez dziewczęta każdej z wymienionych postaw, wykazała istotne różnice w opisie koncentracji na dziecku ze strony ojca ($t_{emp} = -1,3 < t_{teor;df=91; \alpha=0,1} \approx -1,29$). Wyższy wskaźnik koncentracji stwierdzono w grupie porównawczej, co pozwala wnosić, że uzdolnione plastycznie badane w mniejszym stopniu niż dziewczęta z grupy porównawczej dostrzegają u swoich ojców skupioną uwagę na sprawach dotyczących dziecka, jako najważniejszej osoby w swoim życiu. Uboższa koncentracja na dziecku, to także poświęcanie mu mniejszej ilości wolnego czasu, zatem pozostawienie pewnej swobody w wychowaniu.

Z kolei „dystans uczuciowy”, jako postawa naczelna przejawia się izolacją rodziców od współpracy z dzieckiem i brakiem zainteresowania z ich strony potrzebami dziecka. Zdystansowany uczuciowo ojciec nie rozmawia zbyt wiele z dzieckiem i cechuje go chłód emocjonalny w stosunku do dziecka [ibidem]. Kategoria naczelna, jaką jest dystans uczuciowy zawiera następujące postawy częstkowe: „odrzućcie” (ODR – skala 4); „wrogie odsuwanie się” (WRD – skala 16); „unikanie kontaktów” (UNK – skala 17). Weryfikacja empiryczna danych pochodzących od dziewcząt z obu badanych grup nie ujawniła różnic w percepcji globalnej postawy dystansu uczuciowego ze strony ojca ($t_{emp} = 0,84 < t_{teor;df=91; \alpha=0,1} \approx 1,29$).

Rodzic odznaczający się wysokim nasileniem postawy naczelnej „kontrola” ustala wiele zasad, gdyż zwraca uwagę na to, aby dziecko wiedziało, co mu wolno robić, a czego nie, a następnie kontroluje ich przestrzegania. Charakterystyczne dla tej postawy jest nadmierne wtrącanie się w sprawy dziecka [ibidem]. Tworzą ją takie skale jak: „nadzór” (NDR – skala 5); „stosowanie przymusu” (STP – skala 6); „nadmierna ingerencja” (NDI – skala 8); „wpajanie poczucia winy” (WPW – skala 9); „wrogi nadzór” (WND – skala 10) oraz „wpajanie stałego niepokoju” (WPN – skala 15). Dane uzyskane od badanych z obu grup również nie dostarczają podstaw do odrzucenia hipotezy o równości wartości średnich nasilenia doświadczanej przez dziewczęta globalnej postawy – kontrola ze strony swoich ojców ($t_{emp} = 0,82 < t_{teor;df=91; \alpha=0,1} \approx 1,29$).

„Autonomia” to postawa naczelna odznaczająca się dużym liberalizmem i małym nadzorem w stosunku do zachowań dziecka. Kontrola zachowań dziecka jest niewielka i jest mu łatwo przekonać rodziców o słuszności jakiejś sprawy. Rodzice

o tej postawie łatwo wybaczać dziecku jego nieodpowiednie zachowanie [ibidem]. Postawę naczelną „autonomia” tworzą następujące postawy częstkowe: „niestosowanie przymusu” (NSP – skala 12), „rozluźniona dyscyplina” (RZD – skala 14) oraz „skrajna autonomia” (SKA – skala 18). Na podstawie przytoczonych danych nie można wnioskować, o istotnych różnicach w doświadczaniu postawy autonomii ojca przez uzdolnione dziewczęta oraz dziewczęta z grupy porównawczej ($t_{emp} = -0,68 > t_{teor; df=91; \alpha=0,1} \approx -1,29$). Jednak konfrontacja danych dotyczących percepcji przez dziewczęta każdej z wymienionych postaw, wykazała istotne różnice w odczuwanym poziomie rozluźnionej dyscypliny ze strony ojca ($t_{emp} = -1,76 > t_{teor; df=91; \alpha=0,05} \approx -1,29$). Wyższy wskaźnik rozluźnionej dyscypliny stwierdzono w grupie porównawczej, oznacza to, że te dziewczęta odczuwają mniejszy rygor ojca w stosunku do dziecka, niż uzdolnione badane. Dane empiryczne zatem dowodzą, że dziewczętom uzdolnionym plastycznie trudniej niż badanym niesprofilowanym nakłonić ojca do czegoś albo przekonać o słuszności jakiejś sprawy. Można przypuszczać, że ojcowie dziewcząt uzdolnionych są bardziej wymagającymi partnerami interakcji wewnątrzrodzinnych niż ojcowie dziewcząt z grupy kontrolnej.

Wnioski z badań

W ramach wniosków z badań stwierdza się przede wszystkim, że ojcowie dziewcząt uzdolnionych plastycznie są lepiej wykształceni i częściej odnoszą sukcesy zawodowe niż ojcowie dziewcząt z grupy porównawczej. Podobny rezultat otrzymała w swoich badaniach G. Mendecka. W świetle badań autorki wyższe wykształcenie ojców współwystępowało z niższym poziomem zachowań algorytmicznych, determinujących poznawczą sferę postawy odwrotnej u ich dzieci [10, s. 148–149].

W charakterystykach ojców sporządzonych przez uzdolnione twórczo dziewczęta przy użyciu przymiotników stwierdzono różnorodność opisów. Najwięcej uzdolnionych dziewcząt zauważa u swojego ojca przede wszystkim fakt, że jest nastawiony na pracę, ale liczna grupa dziewcząt dostrzega, że ich ojciec na pierwszym miejscu jest uczynny, a jeszcze inne twierdzą, że przede wszystkim kochający. Otrzymany rezultat koresponduje z wynikami C.R. Yewchuk i G.A. Schlosser, które w drodze badań własnych ustaliły, że wybitne kobiety kanadyjskie, także nie zawsze opisują swoich ojców jako zaangażowanych w ich wychowanie i kochających, a dość liczna grupa badanych stwierdziła, że ojciec nie był obecny w ich wychowaniu [22]. Pozostaje niezmiennym fakt, że ojciec odgrywa ważną rolę w przebiegu rozwoju twórczej aktywności córki. Ojcowie różnią się jednak sposobem pełnienia tej roli. Jedni mogą kochać i wspierać swoje córki a inni kierować się stereotypami dotyczącymi płci i nie wierzyć w możliwości córek. Obie sytuacje mogą przyczyniać się do podejmowania aktywności twórczej: w jednej motywem będzie chęć spełnienia oczekiwań ojca, w drugiej chęć przełamania stereotypu i osiągnięcia sukcesu, który rozumny ojciec i tak doceni.

Według znanego badacza rozwoju talentu B. Blooma aktywność poznawczą dzieci najbardziej stymulowali ci rodzice, którzy przywiązywali duże znaczenie przede wszystkim do osiągnięć i pracy, zachęcali dzieci do samodyscypliny i dobrego wyko-

nywania obowiązków, a w zabawie – do konstruktywnych zajęć, także plastycznych [za: 3, s. 32]. Według M. Łobockiego dzielenie się z córką problemami życia zawodowego sprzyja głębszej refleksji córek nad wyborem przyszłego zawodu i nabieraniu przekonania o możliwości samorealizowania się w pracy zawodowej [8, s. 11].

Opisane przez dziewczęta ich własne doświadczenia wynikające z kontaktów z rodzicami, nie są istotnie powiązane z przynależnością do grupy uzdolnionych lub niesprofilowanych. Rezultaty badań wskazują, że dziewcząt w badanych grupach nie różnicuje w sposób istotny percepcja ojcowskich postaw rodzicielskich, oprócz skali koncentracja na dziecku oraz rozluźniona dyscyplina. Uzdolnione dziewczęta ujawniły niższy poziom nasilenia tych postaw u swoich ojców. Obraz rodziców sporządzony przez uzdolnione badane pokazuje, że ich ojcowie są słabiej skoncentrowani na dziecku, niż ojcowie badanych z drugiej grupy. Niska koncentracja na dziecku, oraz niezbyt rozluźniona dyscyplina, którą przypisują swoim ojcom uzdolnione dziewczęta mogą sugerować, że ojcowie zapewniali swoim córkom rozsądną swobodę (bez nadmiernego otaczania opieką, ale i nie całkowicie pozbawioną rygorystyki, dostarczając niezbędnych zasad wychowawczych) w rozwoju. Podobny rezultat badań, świadczący o wpływie niskiej koncentracji rodziców na dziecko i na rozwoju jego uzdolnień twórczych otrzymała w swoich badaniach I. Pufal-Struzik. W świetle badań autorki nadmierna koncentracja na dziecku ze strony rodziców częściej charakteryzuje rodziny, w których wychowują się dzieci nietwórcze [17, s. 90].

Zaprezentowane badania ujawniają sygnały związku wybranych obszarów funkcjonowania ojców z rozwojem uzdolnień plastycznych u ich córek, jednak na podstawie przytoczonych rezultatów nie wszystkie są istotne statystycznie. Uzasadnione zatem jest kontynuowanie badań nad analizowanym problemem na próbach losowych o większej liczbie i osobach w jednakowym wieku.

Literatura

- [1] Bata A., *Związek pomiędzy płcią, typem płci psychologicznej a autoprezentacją pośrednią*, [w:] *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2006, s. 269–285.
- [2] Chruszczewski M., *Pojęcie i struktura uzdolnień plastycznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2008, nr 1–2, s. 49–60.
- [3] Eby J.W., Smutny J.F., *Jak kształcić uzdolnienia dzieci i młodzieży?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- [4] Fromm E., *O sztuce miłości*, Wydawnictwo Sagittarius, Warszawa 1994.
- [5] Kowalski W.S., *Metoda kwestionariuszowa w badaniach psychologicznych środowiska rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1982.
- [6] Kukułowicz T., *Rodzina wychowuje. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, Stalowa Wola 1996.

- [7] Kurcbart A., *Obraz ojca w wybranych koncepcjach psychologicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie (aspekt marginalizacyjny, resocjalizacyjny i psychologiczny)*, red. K. Gąsior, T. Sakowicz, t. 2, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce 2005, s. 279–285.
- [8] Łobocki M., *O wychowaniu dziewcząt w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 6, s. (9)–(11).
- [9] Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- [10] Mendecka G., *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.
- [11] Mendecka G., *Ojciec a twórczy rozwój dziecka*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R.E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 216–225.
- [12] Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2003.
- [13] Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [14] Popek R., *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- [15] Popek S., *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- [16] Pufal-Struzik I., *Efekty socjalizacji rodzajowej dla rozwoju i twórczego funkcjonowania kobiet i mężczyzn*, [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006, s. 83–97.
- [17] Pufal-Struzik I., *Style wychowania w rodzinie sprzyjające rozwojowi uzdolnień twórczych dzieci i młodzieży*, [w:] *Uzdolnienia intelektualne i twórcze. Koncepcje. Problemy. Perspektywy*, red. V. Alminderov, J. Łaszczyk, Wydawnictwo Zakładu Metodologii Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1998, s. 88–90.
- [18] Reis S.M., *Older women's reflections on eminence: Obstacles and opportunities*, „Roeper Review” 1995, [czasopismo elektroniczne], Sep95, Vol. 18 Issue 1, p66, 7p, 1 chart, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9511063232&site=ehost-live> >Older women's reflections on eminence: Obstacles and opportunities.
- [19] Sitarczyk M., *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- [20] Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- [21] Świągulska M., *Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk*, [w:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, red. S. Popek, R. E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 47–56.

- [22] Yewchuk C.R., Schlosser G.A., *Characteristics of the parents of eminent Canadian women*, „Roeper Review” 1995 [czasopismo elektroniczne], Sep95, Vol.18 Issue 1, p78, 6p, 5 charts, <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9511063234&site=ehost-live>”>Characteristics of the parents of eminent Ca.

Streszczenie. Głównym założeniem pracy było scharakteryzowanie obrazu ojca u twórczych córek i ocena, w jakim stopniu sprzyja on rozwojowi uzdolnień twórczych u córek. W badaniach wykorzystano opis wybranych obszarów funkcjonowania ojca (wykształcenie, częstość odnoszenia sukcesów zawodowych, przymiotniki opisujące ojca według córki, rodzicielskie postawy ojcowskie) w percepcji córki. Analiza porównawcza rezultatów empirycznych w grupach uzdolnionych i niesprofilowanych badanych pokazała, że plastycznie uzdolnione dziewczęta, w odróżnieniu od dziewcząt z grupy porównawczej stwierdzają, że ich ojcowie są lepiej wykształceni i częściej odnoszą sukcesy zawodowe. Zdolne dziewczęta charakteryzując swojego ojca najczęściej posługiwali się przymiotnikiem: nastawiony na pracę. Analiza materiału empirycznego dowodzi, że uzdolnione dziewczęta, w porównaniu z niesprofilowanymi, spostrzegają niższy poziom postawy koncentracji na dziecku, ale także rozluźnionej dyscypliny w kontaktach z ojcami.

Wyrazy kluczowe: twórczość (podejście egalitarne), uzdolnienia plastyczne, funkcje ojca i jego rola w rozwoju córek, obraz ojca w percepcji uzdolnionych plastycznie córek.

Анотація. Головним положенням праці було охарактеризувати картину батька творчих дочок та оцінка, у якій мірі він сприяє розвитку творчих здібностей дочки. У дослідженнях користувалися описом вибраних сфер функціонування батька (освіта, частота користування професійним успіхом, прикметники, що описують батька на думку дочки, батьківські позиції батьків) у перцепції дочки. Порівняльний аналіз емпіричних результатів у здібних і непрофілюваних групах досліджуваних показав, що обдаровані художнім талантом дівчата, у відрізнєнні від дівчат з порівняльної групи замічають, що у їхніх батьків краща освіта та вони частіше користуються професійним успіхом. Здібні дівчата характеризуючи свого батька найчастіше користувалися прикметником: орієнтований на працю. Аналіз емпіричного матеріалу доводить, що здібні дівчата, у порівнянні з непрофілюваними дівчатами замічають нижчий рівень позиції зосередження на дитині, але також ослаблену дисципліну у відносинах з батьками.

Ключові слова: творчість (егалітарний підхід), художні здібності, функції батька і його роль у розвитку дочок, картина батька у перцепції обдарованих художнім талантом дочок.

Аннотация. Главным предположением работы было характеризовать картину отца у творческих дочерей и оценка, в какой степени способствует он развитию творческих дарований дочери. В исследованиях использовали описание выбранных сфер функционирования отца (образование, частоту пользования профессиональными успехами, прилагательные описывающие отца по мнению дочери,

родительские отцовские положения) в восприятии дочери. Сравнительный анализ эмпирических результатов в одарённых и непрофилированных группах исследуемых показал, что одарённые художественным талантом девочки, в отличие от девочек из сравнительной группы замечают, что их отцы лучше образованные и более часто пользуются профессиональными успехами. Одарённые девочки характеризуюя своего отца чаще всего применяли прилагательное: ориентированный на работу. Анализ эмпирического материала доказывает, что одарённые девочки, по сравнению с непрофилированными девочками замечают более низкий уровень положения сосредоточения на ребёнке, но также ослабленную дисциплину в соотношениях с отцом.

Ключевые слова: творчество (эгалитарный подход), художественные способности, функции отца и его роль в развитии дочерей, картина отца в перцепции одарённые художественным талантом дочерей.

Annotation. The main aim of this work was to characterize the image of a father of talented girls and assess to what extent this image is conducive to the development of creative talents of a daughter. A description of selected spheres of the father's operation was used in the research (education, frequency of professional achievements, adjectives describing fathers as seen by daughters, parental attitudes of fathers) as seen by the daughter. A comparative analysis of empirical results in talented groups and unclassified groups of girls shows that the girls talented in art compared with the other group claim that their fathers are better educated and more often enjoy professional success. The adjective that the majority of the talented girls used when describing their father was work-oriented. An analysis of the empirical material proves that the talented girls, compared with the unclassified group, observe a lower level of focus on the child, but at the same time a more lax discipline in their relationship with the father.

Key words: creativity (egalitarian approach), art talents, functions of a father and his role in the development of his daughters, the image of a father as seen by art-talented daughters.

Ольга Баранова

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.212.3

Форми соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів і студентів у Донецькій області

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема обдарованості знаходиться вже тривалий час у центрі уваги психологів та педагогів всього світу. Вона стала невід'ємною частиною нашого життя, нагальною потребою сучасного етапу розвитку людства, від вирішення якої залежить подальший розвиток нашої цивілізації. Для України, яка прагне до статусу розвиненої, демократичної держави, створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на цьому шляху. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої країни має стати постійна підтримка обдарованої молоді. На сучасному етапі реформування освітньої галузі України головною метою школи є виховання творчої, креативної особистості, носія загальнолюдських, наукових філософських надбань. Виконання цих завдань передбачає детальне вивчення такого психолого-педагогічного феномену як обдарованість, з'ясування його інтегрально-структурних компонентів, дослідження процесів самовдосконалення, самостійної творчої діяльності. Державна програма "Творча обдарованість", реалізація якої здійснюється під патронатом Президента України, є основним документом, що визначає стратегію пошуку, підтримки, навчання, виховання й розвитку обдарованих дітей і молоді в Україні [3, с. 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У бібліотечних фондах України зосередились десятки наукових праць з проблем дослідження обдарованості, навчання та підтримки обдарованих дітей та молоді. Серед

них роботи: О. Антонової, В. Алфімова, Д. Богоявленської, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, В. Моляко, Б. Теплова. На сучасному етапі розвитку суспільства, яке відчуває нагальну потребу в інтелектуально розвинених особистостях, цікавим є досвід роботи з обдарованими учнями та студентами у Донецькій області.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Висвітлити основні форми соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів і студентів у Донецькій області.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Беручи до уваги актуальність та державну значущість поставленого перед освітянами завдання, в Донецькій області було розроблено та реалізовано регіональну комплексну програму “Обдаровані діти”. В межах реалізації напрямку “Інтелектуальний потенціал Донбасу” за ініціативою Начальника ГУОН В.В. Тесленка восени 1999 року було відкрито загальноосвітній спеціалізований санаторний інтернатний заклад (ЗССІЗ) “Ерудит” для обдарованих дітей, у 1990 р. відкрив свої двері перший україномовний ліцей для творчих дітей при Донецькому національному університеті. Основним завданням цих навчальних закладів є: захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей в сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової і просвітницької діяльності.

Він здійснює такі напрямки роботи: аудиторні установчі заняття один-два рази на місяць, де відпрацьовуються найбільш складні, актуальні проблеми сучасної науки. Структура занять блокує зміст освіти в модулі, які складаються з системи проблемної лекції, семінарських та практичних занять; система самоосвітньої діяльності учнів, яка пов’язана з аудиторними заняттями. Самопідготовка включає опрацювання матеріалу теми та систему тренувальних вправ різного рівня, що складені за принципом мінімакса; індивідуально-творча робота за особистим планом з визначення найближчої та віддаленої перспективи; пошуково-дослідницька та експериментальна робота із залученням лабораторно-матеріальної бази вищих навчальних закладів та наукової обласної бібліотеки; масові форми роботи (конференції, участь у МАНі, олімпіадах, турнірах, конкурсах тощо); контрольню-оцінювальна діяльність особистих успіхів, діагностика та моніторинг рівня інтелекту в процесі навчання; інтенсифікаційне занурення в найбільш складні та актуальні проблеми науки в рамках зимової школи, профільних літніх таборів тощо.

Безпосереднім виконавцем регіональної програми “Інтелектуальний потенціал Донеччини” є обласний Інститут післядипломної педагогічної освіти. Виконання даної програми дало можливість створити цілісну систему, яка вміщує комплекс психолого-педагогічних, науково-методичних напрямів роботи щодо розвитку творчого потенціалу школярів, що передбачає: виконання програм:

“Інтелектуальний потенціал Донецчини”, “Відродження духовності Донецького краю”, “Здорове покоління Донбасу”; інтеграцію різних видів педагогічної діяльності – пошук, відбір, розвиток, підтримка кожного здібного учня; єдність і взаємодію у роботі з обдарованими дітьми закладів освіти обласного, міського (районного) і шкільного рівнів; створення обласного реєстру обдарованих школярів.

Ідея розвитку та підтримки обдарованої дитини реалізується через: апробацію методик виявлення обдарованих дітей; адаптацію існуючих загальнодидактичних методик до специфіки предмета та вікової диференціації дітей; розробку методик навчання учнів, пошук новітніх педагогічних технологій; діагностико-прогностичне забезпечення моделювання системи роботи з обдарованими дітьми в регіоні; удосконалення психолого-педагогічного супроводу розвитку обдарованої особистості, тьюторства; підвищення рівня підготовки педагогічних кадрів для повноцінної реалізації регіональної програми “Обдаровані діти” [5, с. 41].

Для отримання позитивних результатів роботи з обдарованими учнями необхідно створити індивідуальні самоосвітні програми для учнів на основі їх діагностики та самоаналізу. Підґрунтям для таких програм є: рівень навчальних досягнень учня з предмета і сформованості самоосвітніх умінь; розвиток мотивів самоосвітньої діяльності.

У Донецькій області є певна система організації та проведення інтелектуальних змагань для школярів. Серед них треба виділити Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових дисциплін та участь у системі Малої академії наук.

Головна мета олімпіад передбачає послідовну систематичну роботу з обдарованою молоддю.

Перший (шкільний – для всіх бажаючих) етап олімпіад проводиться за завданнями методичних комісій міст (районів). Запропоновані завдання поділяються на два рівні: більшість їх призначена для перевірки базового рівня знань учнів, але деякі творчі завдання підвищеного рівня складності.

У грудні-січні проводиться другий районний етап олімпіад. Завдання розробляються обласними методичними комісіями, до складу яких входять переважно викладачі та співробітники ВНЗ. Завдання надсилаються електронною поштою в регіони в день проведення олімпіади. Журі та оргкомітети районних (міських) олімпіад після перевірки учнівських робіт надсилають до оргкомітету обласних олімпіад ті з них, які набрали не менше ніж 70% від загальної кількості балів. А також ті роботи, які набрали меншу кількість балів, але учень виявив оригінальне, неординарне, творче мислення у вирішенні хоча б одного завдання.

Усі надіслані роботи перевіряються обласним журі, рецензуються та відбираються кращі учні, які допускаються до участі в наступному етапі олімпіади.

Обласна олімпіада проводиться за завданнями методичних комісій обласного ІПО. Перевірка робіт здійснюється членами журі, до складу яких входять доктори та кандидати наук, кращі вчителі області. Перевірені роботи передаються елек-

тронною поштою на місця. Це дає можливість учню пересвідчитися в об'єктивності оцінювання своєї роботи та своєчасно у разі незгоди і подати на апеляцію, яка проводиться упродовж тижня.

Шість кращих учнів з кожної паралелі – переможці обласної олімпіади запрошуються на тижневі тренувально-відбіркові збори. За кожною групою учнів закріплено сталий склад кураторів, які планують заняття, організують їх та здійснюють рейтингову оцінку досягнень учнів.

За результатами зборів комплектується склад обласної команди на IV (заключний) етап Всеукраїнської олімпіади. Кожний член команди одержує індивідуальну програму самоосвіти та рекомендації щодо її здійснення. Крім того, проводяться щотижневі заняття з учнями на базі ДонНУ, що значно підвищує рівень готовності учнів до участі в заключному турі олімпіади.

Для матеріального стимулювання та фінансової підтримки щорічно обдарованим учням призначається стипендія Донецької обласної ради. У більшості міст та районів області створено фонди допомоги обдарованим дітям, виплачуються стипендії [4, с. 74].

Успіху в роботі з обдарованими учнями сприяє чіткість та ефективність організації діяльності молодих науковців. Доцільно виділити наступні етапи її здійснення: Загальноознайомлювальний: наочна агітація, прес-центр – консультування, виставка-добірка науково-популярної літератури – ознайомлення з досвідом наукової роботи, зустрічі з викладачами та науковцями профільюючих кафедр ВНЗ, участь у роботі наукового товариства навчального закладу, самостійна робота учнів з науковою літературою та джерелами на базі бібліотек та архівів міста; Підготовчий: визначення теми, об'єкта і предмета дослідження, збирання та систематизація наукових даних; Безпосередня дослідницька робота: дослідницька частина роботи, написання науково-дослідницької роботи та автореферату для виступу на конференції; Конкурс-захист науково-дослідницьких робіт: рецензування наукової роботи, виконання письмової контрольної роботи, захист наукової роботи [1, с. 67].

Учні, які успішно пройшли всі три етапи: районний, міський, всеукраїнський, одержують звання Дійсного члена Малої академії наук “Дослідник”, яке є щаблем до дорослої наукової праці [3, с. 50].

Також обов'язково треба зазначити про створення та активну діяльність у підтримці обдарованої молоді Всеукраїнської молодіжної громадської організації “Союз обдарованої молоді”. Основними завданнями цієї організації є сприяння пошуку і підтримці обдарованої молоді, особливо із незахищених верств населення (обдаровані діти сироти, діти інваліди тощо); сприяння реалізації обдарувань молодих людей незалежно від виду їх обдарованості (загальна, наукова, творча, соціальна, спортивна, художня, технічна, інтелектуальна тощо) шляхом сприяння здійсненню відповідних програм, проектів, ініціатив, заходів. До цієї організації з кожним роком залучається все більше бажаючих.

Наш інститут не є виключенням. Цікавим прикладом роботи з обдарованою молоддю у Горлівському педагогічному інституті стало створення окремих груп студентів, що вивчають англійську мову за методикою Кембріджського університету. Ця програма розрахована на здібних студентів з високим рівнем володіння мовою. Програма передбачає тренування усіх видів мовленнєвих вмінь та навичок. Експериментальні групи працюють за інноваційними технологіями.

Доброю традицією в нашому інституті стало проведення наукових студентських конференцій. Щорічно в інституті проходять Всеукраїнські студентські конференції, в ході яких студенти представляють кращі наукові роботи й власні розробки. Реалізуючі свій науковий потенціал у процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі з студентської партії залучаються до наукової роботи.

Окреме місце серед форм організації роботи з обдарованою молоддю займають Всеукраїнські студентські олімпіади з англійської мови, які розглядаються як ефективна форма допомоги талановитим студентам. Так, студент нашого інституту Іван Літвінов вже другий рік поспіль займає призові місця у Всеукраїнській олімпіаді з англійської мови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, в Донецькій області існує активна політика підтримки обдарованої молоді, яка реалізується через багато практичних шляхів. На шляху інтеграції вітчизняної системи науки й освіти в європейський простір виникає багато проблем, серед яких реорганізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах; уточнення цілей, змісту й організаційних форм навчання, оновлення засобів навчання, індивідуалізація навчання, створення умов для особистісного розвитку обдарованого учня, який є продуктом реалізації концепції про необхідність безперервної освіти і випереджаючого характеру освіти стосовно розвитку суспільства. Саме такий учень стане запорукою соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентноздатності та національної безпеки.

Література

- [1] Журо́ва А. Робота з обдарованими учнями. Формування дослідницького способу мислення в системі Малої академії наук / А. Журо́ва // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 66–68.
- [2] Негодя́єва С.А. Педагогічна підтримка обдарованості: інтегрований проект “Шкільні вісті” / С.А. Негодя́єва, А.В. Логінов // Освіта Донбасу. – 2008. – № 4. – С. 10–16.
- [3] Онуфрі́їв Р. Мала академія наук – шлях до творчості (з досвіду роботи Дніпродзержинської філії ДВ МАН України) / Р. Онуфрі́їв // Рідна школа. – 2008. – № 7–8. – С. 50.

- [4] Сиволоб В. Система пошуку й підтримки талановитої учнівської молоді / В. Сиволоб // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 73–74
- [5] Федченко Л. Система роботи з обдарованими дітьми в Донецькій області / Л. Федченко // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 40–42.

Анотація. Стаття присвячена проблемі соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді. Автор детально висвітлює форми роботи з цієї категорією дітей на прикладі Донецької області. Цікавим є також досвід роботи зі здібними студентами, які працюють за новітніми технологіями в Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов.

Ключові слова: обдарованість, підтримка, форми роботи, система, творчість.

Аннотация. Статья посвящена проблеме социально-педагогической поддержки одаренных детей и студентов. Автор детально освещает формы работы с этой категорией детей на примере Донецкой области. Особый интерес представляет опыт работы с использованием инновационных технологий в Горловском государственном педагогическом институте иностранных языков.

Ключевые слова: одаренность, поддержка, формы работы, система, творчество.

Annotation. The article deals with the problem of social-pedagogical support of gifted children and youth. The author describes in details different approaches teaching such gifted pupils of Donetsk Regional schools. The experience in teaching of gifted students is of great interest in Gorlivka Pedagogical Institute of Foreign languages.

Key words: gift, support, forms of work, system, creative work.

Олена Бочарова

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.212.3

Обдаровані діти серед нас. Досвід роботи Донецького ліцею

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Прийняті в Україні закони й програми (Національна програма “Діти України” (2001 р.), Указ Президента України “Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки (2001 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки (2007 р.) та інші), поява спеціалізованих навчальних закладів, громадських організацій, навчальних та соціальних програм, державних та приватних фондів мають на меті виявити й підтримати обдарованих і талановитих учнів. Звертаючи увагу на той факт, що проблема обдарованості стала однією з актуальних тем, потрібно зазначити, що розвиток цієї обдарованості зробить чималий внесок у підвищення майбутнього статусу України. Тому головним завданням школи стало задоволення освітніх потреб обдарованих учнів, що розглядаються як спеціальні освітянські потреби, і стосуються всіх учнів, що такі мають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукових досліджень як українських, так і зарубіжних науковців щодо виявлення, розвитку та підтримки обдарованості О. Антонової, В. Алфімова, Т. Гізи, О. Кульчицької, Н. Лейтеса, В. Лімоніт, М. Партики, О. Матюшкіна, В. Моляко, Б. Шадрікова, О. Щелбанової свідчить, що цей напрям набуває в педагогіці та психології все більшого значення, оскільки запорукою розвитку країни є збереження і примноження інтелектуального потенціалу. Одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої країни має стати постійна підтримка обдарованих дітей в навчальних закладах. Цікавим та корисним для навчальних закладів освіти є досвід роботи Донецького ліцею, який застосовує

в роботі з талановитими учнями багатий арсенал методів і форм навчання та виховання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даною проблеми є визначення якостей обдарованої дитини, визначення проблем з якими стикаються батьки в процесі виховання дитини та висвітлення досвіду роботи ліцею при Донецькому національному університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Традиційно обдарованими вважають дітей, які значно випереджають у своєму розвитку більшість ровесників і демонструють неординарні здібності в оволодінні певним видом діяльності. Відмінна успішність, грамоти, медалі, перемоги на конкурсах, олімпіадах, раннє закінчення школи є показником здібностей та наполегливої праці дитини.

Вже у молодшому віці можна побачити наскільки одна дитина відрізняється від іншої. Це стосуються і швидкості, і спритності, і реакції, і оригінальності, а також гри на музичних інструментах, малювання, виконання спортивних вправ. Ці відмінності прийнято називати *здібностями*.

Загальна характеристика здібностей ґрунтується на таких положеннях: здібності відрізняють одну людину від іншої; вони забезпечують успіх у діяльності; здібності не можна зводити до знань, умінь і навичок [4, с. 231].

Диференціальна психологія розподіляє здібності на: *загальні*, до яких належить інтелект; *спеціальні*: (математичні, мовні); найвищий ступінь розвитку здібностей називають *талантом*; а *творчі здібності* визначаються як уміння знаходити значну кількість різних і оригінальних рішень проблеми.

Загальні здібності, як і спеціальні, можуть бути видатними, що проявляються вкрай рідко. У своїй країні можна нарахувати лише 2,5–3% обдарованих учнів. Найвищий рівень розвитку здібностей, що проявляється як у ранньому дитинстві, так і в дорослому житті свідчить про людину – *генія*.

Раніше за інших проявляються математичні та артистичні здібності, згодом музичні, художні та моторні. Здібності розвиваються незалежно від фізичного стану дитини. Діти з вадами можуть мати такий самий рівень здібностей, як і здорові.

Вже у *ранньому дитинстві* діти проявляють здібності. У цей період життя про їх існування свідчить рання мова та багатий словниковий запас. Згодом, ці здібності проявляються у захопленнях, активній діяльності, швидкому темпі навчання.

Симптомами обдарованості дітей *дошкільного віку* є: швидке запам'ятовування і вивчення нових речей, миттєве розуміння завдань. Таку категорію дітей характеризує велика кількість питань, пов'язаних зі світом, реакція та спостережливість, уміння концентрувати увагу на роботі; їй притаманне вигадкування нових ігор, реальних та уявних історій.

Шкільний дитячий вік характеризується розвитком інтелектуальних здібностей. Характерними особливостями дітей цього віку є: багатий словниковий запас, добра пам'ять, спостережливість, уважність, оригінальність, уміння розв'язувати проблеми. Зазвичай, у школі показником здібностей є високі оцінки та відмінна поведінка. Однак, як вже доведено практикою, це упереджена думка, яка не завжди знаходить відображення при діагностиці здібностей.

Кожна родина по-різному реагує на здібності дитини, оскільки кожна покладає різні надії та очікування. Починаючи з молодшого віку, майже всі батьки цінують у своїх дітях такі якості як: слухняність, ввічливість, вважаючи головною запорукою досягнення успіху – поведінку, що виступає важливим елементом у світлі стандартів дорослих. Батьки вимагають від них виправдання їхніх очікувань та надій, дотримання певного розкладу дня. Іноді, деякі питання дітей, вони вважають “не мудрими”, дивакуватими, що не притаманні дитячому віку, тому залишають їх без відповідей. У цей спосіб, вони прагнуть застерегти дітей від труднощів, блокуючи цікавість та природні потреби у розв'язанні складних проблем.

Діти, що володіють здібностями, характеризуються підвищеною емоційною вразливістю, вони замкнені у собі й неприступні, перфекціоністи, критично ставляться до себе, мають труднощі в пристосуванні до суспільства та його вимог, вони мало контактують з ровесниками у порівнянні з іншими, а у спілкуванні віддають перевагу старшим учням і дорослим.

У школі такі діти почуваються загубленими, неспіливими, тому не завжди прагнуть висловити свої думки. Вони готові до демонстрації енциклопедичних знань, але мають певні труднощі у переході від знань до діла, що свідчить про емоційну нерішучість дитини. Ситуація коли, вчитель ставить питання, а дитина не знає відповіді вводить її в страх, паралізуючи таким чином її активність. А фраза вчителя: “Такий здібний, а не можеш розв'язати проблему” блокує можливість обдарованих учнів та вбиває бажання до навчання.

Єдиним виходом для дитини залишається ізоляція, приховування своїх здібностей, тобто прийняття конформізму – “хочу бути таким, як всі”. Діти виховані в такий спосіб не мають шансів для розвитку свого потенціалу, а це означає, що вони не розвивають свої здібності взагалі.

Трапляються випадки, коли батьки мають намір втілити власні, нездійсненні мрії на своїй дитині, формуючи на свій образ та подібність. “Запланували” мати обдаровану дитину і направляють на неї всю свою активність, енергію, починаючи від моменту її народження. Такі батьки проявляють надмірну турботу, опіку та не враховують бажання самої дитини.

Для того, щоб зробити з дитини майбутню “зірку” вони нав'язують їй вправи, постійні тренування, яких призводять до швидкого опанування певним видом діяльності, а потім списують на рахунок видатних здібностей, не розуміючи, що головними є не здібності, а наполеглива праця. Безперечно, щоденне виконання вправ може дійсно призвести до опанування специфічними навиками, але

результати цих дій зазвичай короткотривалі, оскільки пов'язані з високим емоційним станом дитини. Дитина вихована в такій спосіб проявляє жагу до науки, оскільки батьки мотивували її на успіх і потребу в досягненні успіху. Але виникає питання: Якою ціною досягається такий успіх? Крім порушення емоційного стану, дитина може мати проблеми з ровесниками, їй складно знаходити спільну мову з оточенням. Вона впевнена в собі, в своїх силах, ніколи не прислуховується до думки інших, навіть якщо вони праві, часто потрапляє в конфліктні ситуації, вчитель не є для неї авторитетом, часто дискутує з ним, відчуває нудьгу та потребує постійної уваги.

Деякі батьки не звертають на це уваги, і не реагують на її поведінку, трактуючи це проявом "геніальності". Часто трапляється так, що дитина піддаючись батьківським умовлянням поводить себе як того вимагає Устав школи, в наслідок чого відбувається гальмування пізнавальної активності та згасання жаги до знань. Така нетипова поведінка впливає на самооцінку дитини, що призводить до спаду зацікавленості шкільною наукою. Багаторічні дослідження науковців доводять, що більша частина учнів (64%) характеризується достатньо високим рівнем розвитку інтелекту і має широке коло інтересів та захоплень [6, с.8].

Відсутність успіху в школі, натиск несправджених очікувань з боку батьків та вчителів викликають у дитини постійне почуття провини. І у таких випадках, вона починає шукати укриття та порозуміння в неформальних групах та набуває шкідливих звичок.

Однією з причин неповного використання здібностей, ми вважаємо, форми навчання цієї категорії дітей. Традиційна класно-урочна форма не сприяє розвитку здібностей обдарованої дитини. Досконаліми вважаються: навчання в школах для обдарованих учнів, спеціальних класах для учнів з певним видом здібностей, навчання за збагаченими програмами, індивідуальне вивчення окремих предметів.

Розглянемо наприклад, індивідуальну форму навчання. Незважаючи на її переваги, вона має певні недоліки, оскільки позбавляє дитину спілкування з ровесниками та життя в колективі. З одного боку, така ситуація може викликати у дитини переконання, що вона надзвичайно обдарована і навіть здібна змінити світ дорослих, наслідком чого є стимуляція і так вже добре розвинutoї інтелектуальної сфери, а, з іншого боку, обраний шлях розвитку може спровокувати погіршення емоційного стану дитини, що проявляється у непорозумінні з ровесниками.

Тому, наприклад, польські науковці вважають, що обдарований учень повинен навчатися за індивідуальною програмою перебуваючи у середовищі однолітків, не позбавляючи його суспільного оточення та соціалізації. Однак, відповідальність за реалізацію такої програми цілком лежить на вчителів, якій стоїть перед складною дилемою: кому більше присвятити часу обдарованій дитині чи іншим учням класу? З упевненістю можна сказати, що це завдання

під силу лише добре підготовленому до роботи з обдарованими учнями професіоналу.

Як вже доведено практикою, професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями у нашій країні не відбувається на достатньому рівні. Часто вчителям не вистачає знань та досвіду роботи з такою категорією дітей, а всі їх зусилля направлені на середнього та слабого учня. Питання, що ставить “середній” учень вимагають від нього лише відповіді з підручника, переказування фактів і повідомлення готової інформації, на відміну від обдарованого, який сам знаходиться в постійному пошуку і потребує цього від учителя. Традиційні методи навчання, кадрові труднощі, перевантаженість учнів в класах призводять до того, що для вчителя стає важливим, щоб учень оволодів необхідними знаннями та уміннями, а не його захоплення і творчий пошук. Не будучи добре підготовленим до роботи, вчитель може не помітити здібності у дитини і назавжди їх загубити. Тому, такою важливою проблемою сьогодення залишається професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Як свідчить шкільна практика, найбільше часу втрачають здібні учні молодших класів, оскільки шкільна програма не є для них складною, і вони можуть легко з нею упоратися. Саме на початковому етапі навчання відбувається спад мотивації до навчання і гальмується розвиток. І якщо вчасно не допомогти дитині, можна назавжди загубити її потенціал. При перших проявах проблеми у дитини, вдома чи в школі, батьки не поспішають отримати консультацію фахівця, не звертають уваги на поради психологів, сподіваючись, що причина вирішиться сама по собі. Зазвичай, батьки звертаються до спеціалістів коли виникають певні труднощі в навчанні, або дитина доставляє клопоти, що проявляються у неповажному ставленні до дорослих, страху перед школою та небажанні туди йти.

Неправдоподібним є той факт, що обдарована дитина може дати сама собі раду і розкрити свої здібності та незалежно від ситуації досягне успіхів у школі. Таке стереотипне мислення існує майже у більшості вчителів. Помилковість такої думки підтверджують аналіз й спостереження за життям і кар’єрою людей, які в ранньому періоді життя розкрили свої здібності, однак не зробили кар’єри й не досягли успіху. Однією з таких причин є несприятливе суспільне середовище й умови життя, а у деяких випадках, поведінка самої дитини. Досвід шкільної практики підкреслює важливість впливу родини, школи й ровесників на розвиток обдарованих учнів, оскільки саме вони відіграють головну роль у виявленні, розвитку та підтримки здібностей. Виховуючи та навчаючи обдаровану дитину, необхідно враховувати її особливості.

По-перше, це стосується *високого рівня інтелекту*, що проявляється в питаннях до дорослих. Діти досконало запам’ятовують, коли, які, вичерпними чи ні є відповіді.

По-друге, істотного значення має *уява*. Діти створюють свій внутрішній світ на власній, часто незрозумілій для оточення, іноді мімікою, іноді жестами мови.

По-третє, цю категорію дітей характеризує надмірна *емоційність*, яка найбільш непокоїть батьків та вчителів.

По-четверте, обдарованим дітям притаманна *активність та недисциплінованість*. Постійна вертлявість за партою, нетерпимість до стислих речей одержі є ознаками індивідуальності, а не проявом злобності та поганої вдачі дитини.

По-п'яте, характерною особливістю обдарованої дитини є її *психомоторна активність*, що найчастіше проявляється у відсутності уваги та концентрації на одному виді діяльності. Такі діти можуть виконувати по декілька справ одночасно: розмовляти під час уроку, розв'язувати завдання, поглиблюватися в цікаві аспекти теми лекції, чи складати, наприклад, вірші. В шкільній практиці така поведінка сприймається негативно як з боку вчителя, так і адміністрації школи, як недотримання прийнятих вимог та правил [6, с. 9].

Родини, в яких прийнято допомагати один одному, укріплюють позитивну самооцінку дитини. Батьки, як і вчителі, повинні сприймати обдаровану дитину такою, якою вона є. Неоціненне значення має психологічна підтримка дитини у випадку поразки. Завдання батьків та вчителів полягає в тому, щоб навчити її жити в суспільстві та колективі. Дитина повинна переконатися, що колектив допомагає їй розвиватися, долати труднощі. Колективна праця позбавляє егоїстичних дій та агресії. Для повноцінного розвитку інтересів дитини батьки повинні присвячувати вільний час спільним іграм, прогулянкам, пошуку цікавої літератури. Велике значення має заохочення дитини до цікавої та корисної роботи, обговорення її витворів, прищеплення інтересу до творчої діяльності. Головне, щоб батьки зуміли побачити у дитині її сильні сторони здібностей і направили їх у правильному напрямку. Завжди необхідно пам'ятати, що допомога обдарованій дитині полягає у стимуляції здібностей, а не прискореному розвитку.

Особливе місце у розвитку здібностей дитини займає школа. Головними завданнями в роботі кожного навчального закладу є задоволення потреб та створення відповідних умов для розвитку обдарованих та талановитих учнів. З упевненістю можна сказати, що в кожному класі є обдаровані учні. Приходячи до школи, учень чекає від учителя підтримки та допомоги. Саме педагог може своєчасно побачити й розкрити талант у дитини.

В Україні існує велика кількість навчальних закладів, які проявляють турботливе ставлення до обдарованих дітей та молоді. Значна кількість вчителів, вихователів і психологів допомагає обдарованим учням виявити та розвинути здібності. Яскравим прикладом може слугувати ліцей при Донецькому національному університеті. Учні цього навчального закладу, який очолює один із його засновників доктор педагогічних наук, професор Валентин Миколайович Алфімов мають усі можливості для розвитку здібностей, творчого потенціалу

й інтересів. Досвід роботи цього навчального закладу свідчить, що він, реалізуючі принципи індивідуалізації, диференціації навчання та виховання, демократизму, гуманізму й інтернаціоналізму, забезпечує єдиний рівень освіти, варіативність розвитку особистості у поєднанні з її вподобаннями та здібностями. Обдаровані учні відрізняються як різними видами здібностей, так і рівнем їх розвитку. Різні види здібностей у дітей вимагають компетентної діагностики й спричиняють звернення особливої уваги на учнів, що ними наділені. Навчання такої категорії дітей вимагає від держави створення й сприяння повноцінному функціонуванню відповідних освітянських навчальних установ, забезпечення підготовки керівників та адміністрації до вирішення питань щодо створення можливостей для навчання обдарованих учнів. Найважливішими компонентами в системі навчання обдарованих учнів є родина, школа та вчителі, які мають глибокі знання й досвід у галузі навчання обдарованих учнів, а також уміння ідентифікувати здібності й створювати спеціальні програми для роботи з ними. На діяльності осередку освіти для обдарованих учнів варто зупинитися більш детально.

Ідея створення ліцею при університеті виникла двадцять років тому. Своєю славою школа зобов'язана неординарній особистості, глибоким знанням, організаторським здібностям і навіть харизмі професора Валентина Миколайовича Алфімова, оскільки саме завдяки йому з'явився славнозвісний лицей, який і дотепер залишається відомим навчальним закладом не лише в Україні, а далеко за її межами. Вже ні для кого давно не є несподіванкою зустріти випускників ліцею в багатьох європейських країнах та США.

Найважливішою метою діяльності ліцею є ідентифікація й розвиток обдарованих учнів, створення оптимальних умов для їхнього навчання і виховання (зауважимо, на незмінно високому навчально-методичному рівні), а також підтримка дітей з непересічними обдаруваннями. Розкриття інтересів та захоплення учнів відбувається в тісній співпраці з Донецькою Alma Mater, яка надає суттєву допомогу не тільки в галузі навчання, а й у вирішенні фінансових питань. Лицей має змогу користуватися матеріально-інформаційним надбанням університету. Так наприклад, бібліотека є частиною університетської інформаційної системи, а це означає, що учні, педагоги, працівники можуть користатися фондами не тільки власної бібліотеки, а й університетської, мають доступ до електронних фондів та інформаційної мережі університету. Бібліотека стимулює учнів до читання, розвиває їхні захоплення, пропагує наукові знання; багата науково-дослідницька база університету збагачує навчальний процес.

Педагогічний колектив ліцею активно впроваджує в життя кращі надбання як власного досвіду, так і досвіду зарубіжної педагогіки та психології. Прикладом можуть слугувати основні напрями роботи навчального закладу, що не відстають, а в деяких випадках навіть випереджають форми та методи роботи з обдарованими дітьми відомих європейських шкільних закладів освіти. Успіхом

свого розвитку ліцей зобов'язаний тим, що при розробці технологій навчально-виховного процесу враховує і застосовує прогресивні психолого-педагогічні теорії розвивального навчання, оптимізації, узагальнення і генералізації змісту, діяльнісного та особистісного орієнтованого підходу. В основі роботи ліцею застосовується особистісно-орієнтований підхід, що ставить головною метою створення умов для повноцінного розвитку особистісних здібностей і якостей учня як суб'єкта навчально-виховного процесу. Усі види роботи адміністрації ліцею свідчать про прогресивність ідей та безперервних рух уперед, починаючи з конкурсного відбору талановитої молоді і закінчуючи соціально-педагогічною підтримкою [2, с. 6].

Переконалим свідченням інтенсифікації навчального процесу, який зумовлює зростання інтелектуального потенціалу учнів, є збагачення навчальних програм через поєднання трьох видів діяльності. Перший – загальна пізнавальна діяльність, яка розвивається через лекційну форму навчання. На лекціях учні знайомляться з різними галузями знань та розділами наук, розширюючи тим самим коло своїх інтересів. Другий вид – групове навчання на семінарах та практичних заняттях. Саме на цих заняттях розвивається потяг до творчого пошуку, учні вчаться умінню аналізувати, порівнювати, класифікувати, будувати гіпотези тощо. Третій аспект – індивідуальні заняття та заняття в малих групах.

Створена, відшліфована й багаторічно вдосконалювана цілісна система розвитку особистості в позаурочний час вміщує такі види робіт: факультативні заняття, що проводяться для поглибленого вивчення окремих розділів навчальних предметів і проходять у лекційно-семінарській формі з відповідними дослідженнями та заліками; гурткова робота у формі занять, які розвивають інтереси учнів; робота ліцеїстів за індивідуальним творчим планом (індивідуальні заняття) та ін.

Інтелектуальному розвитку учнів сприяє також належна компетентна підтримка з боку педагогів, психологів і вихователів. Досвідчені педагоги допомагають учням, що мешкають в інтернаті, пристосуватися до нового самостійного життя. Прийнята в навчальному закладі модель інтеграції навчання та виховання має велику користь, що виявляється в позитивному ставленні учнів до школи та інтернату. Особливо це важливо для розвитку учнів з невеликих міст та селищ Донеччини. Багаторічний досвід роботи ліцею свідчить, що майже кожного року ліцей приймає по декілька нових учнів з таких містечок. Організаційна діяльність адміністрації ліцею, наполеглива праця педагогічного колективу, сприятлива атмосфера, підтримка як вчителів, так і однокласників сприяють всебічному розвитку учня [2, с. 6].

Суттєвого значення набуває наукова діяльність учнів: ліцеїсти – незмінні учасники й переможці найрізноманітніших конкурсів і предметних олімпіад. Однак, необхідно підкреслити, що вся робота ліцею скерована не лише на олімпійців. Особистісні успіхи в конкурсах та олімпіадах, звичайно, позитивно впливають на

дитину, свідчать про ефективність запроваджених дій. Однак, завданням ліцею є також створення умов для всебічного розвитку особистості, саме, творчого. Вдумлива й розважлива політика адмінкорпусу ліцею забезпечує задоволення й цих потреб: створено всі умови для розвитку спортивних, артистичних та художніх здібностей майбутньої інтелектуальної еліти нашої держави. Ліцей не зупиняється на своїх досягненнях, а впевнено крокує назустріч завтрашньому дню, до нових злетів, досягнень, перемог.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, можна сказати, що для того, щоб обдарований учень почувався комфортно та міг розвинути свої здібності в школі повинна постійно діяти система підтримки обдарованості. А для цього потрібно: зробити школу місцем незвичайних пригод, гідно оцінювати роботу учня, уміти розкрити захоплення та інтереси учнів, постійно підтримувати та розвивати здібності, цінувати ініціативу, заохочувати та стимулювати до цікавої роботи і ніколи не зупинятися на досягнутому – лише виконання всіх цих завдань сприятиме розвитку здібностей і захопленню учнів. Захоплююча праця, високий рівень умінь та знань вчителів, відповідна організаційна структура і невелика кількість учнів в класах – це деякі з умов, яких потрібно дотримуватися у роботі з обдарованими учнями. Це нелегке й відповідальне завдання повинні розв’язувати передусім педагоги та науковці, які несуть відповідальність за розвиток та освіту дитини.

Надалі перспективним напрямом дослідження вважаємо розгляд видів здібностей.

Література

- [1] Алфімов В.М. Творчо обдарована особистість – мета діяльності ліцею / В.М. Алфімов // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 7–10.
- [2] Алфімов В.М. Мета – творча конкурентоспроможна особистість / В.М. Алфімов // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 6–8.
- [3] Алфімов В.М. Ліцей сьогодні і завтра / В.М. Алфімов // Рідна школа. – 1991. – № 11. – С. 82–87.
- [4] Палій А.А. Диференціальна психологія: навч. посіб. / А.А. Палій. – К.: Академвидав, 2010. – 432 с.
- [5] Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 368 с.
- [6] Partyka Mirosława: Dzieci zdolne. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000 . s. 15.

Анотація. У статті автор визначає риси характеру обдарованого учня, розкриває проблеми, з якими стикаються батьки в процесі виховання дитини та учні в процесі навчання, висвітлює досвід роботи Донецького ліцею.

Ключові слова: обдарованість, психолого-педагогічний центр, індивідуальне навчання, риси обдарованості.

Аннотация. В статье автор определяет черты характера одаренного ученика, раскрывает проблемы, которые возникают у родителей при воспитании детей и учеников в школе, освещает опыт работы Донецкого лицея.

Ключевые слова: одаренность, психолого-педагогический центр, индивидуальное обучение, черты одаренности.

Annotation. In the paper the author defines the character traits of a gifted child, uncovers the problems, which parents encounter when bringing up children and pupils at school, highlights the operation of Donetsk lyceum.

Key words: giftedness, psycho-pedagogical center, individualized learning, traits of giftedness.

Світлана Зябрева

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.212.2

Робота з обдарованими дітьми у місті як запорука майбутнього країни

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Турбота про обдарованих дітей сьогодні – це турбота про розвиток майбутнього науки, культури, соціального життя. Отже, цілком зрозуміло, що одним із напрямків розвитку сучасної школи є загальнодержавна програма пошуку, діагностики, навчання, виховання, розвитку обдарованих дітей, націлена на підготовку творчих особистостей, талановитих спеціалістів та використанні їх у якості інтелектуального потенціалу країни.

Виявлення обдарованості повинно здійснюватися у рамках комплексної, індивідуальної програми з використанням валідних психодіагностичних методик та глибокого аналізу процесу розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Обдарована дитина – це та дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, інколи видатними досягненнями (або має внутрішні передумови для таких досягнень) в тому або іншому виді діяльності.

У наш час деякі аспекти проблеми обдарованості розглядалися ученими Д. Калмиковою, А. Матюшиною (мислення і загальний інтелектуальний розвиток); В. Небиліциним, Е. Ротановою, Н. Чупріковою (психофізіологічні основи індивідуальних здібностей); Б. Ананьєвим, І. Дружиніним (загальні і спеціальні здібності); Н. Лейтесом, В. Юркевичем. Свій вклад зробили і наші співвітчизники, українські психологи – Г. Костюк, В. Молено, Р. Семенова.

Проте вважаємо, що висвітлення аспекту організації роботи з обдарованими дітьми на місцях потребує більшого огляду.

Тому **метою** нашої статті є висвітлити роботу з обдарованими дітьми на рівні міста.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відсутність цілісної загальнодержавної системи роботи з обдарованими дітьми, науково-методичного забезпечення, потреба систематизувати форми соціального захисту обдарованої молоді з боку держави, слабка матеріально-технічна база навчальних закладів для роботи з обдарованою молоддю – все це зумовило необхідність розробки “Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки” [1], яка нині виконується на двох рівнях – державному та регіональному – і вже отримала неабиякі результати.

На сьогодні у м. Горлівка Донецької області налічується більше двох тисяч обдарованих дітей. Почато роботу Координаційної ради при управлінні освіти для організації роботи з обдарованою молоддю. Місто має одну із найкращих та найбільших в області мережу закладів позашкільної освіти. Так, у Горлівці функціонує 4 ДЮСШ, Палац дитячої та юнацької творчості (ПДЮТ), 2 БТД Калінінського та Микитівського району, Станція юних техніків, Центр туризму та краєзнавства. З першого січня 2010 року почав роботу Центр позашкільної освіти. У місті також працює 8 шкіл нового типу: гімназія “Інтелект” та 7 НВК. В 35-ти школах міста існує 55 профільних класи з базових дисциплін.

Створено методично-інформаційну базу, діагностичний та корекційно-розвивальний банки даних щодо психологічного супроводу обдарованих дітей, запроваджено єдиний науково-методичний підхід до визначення критеріїв відбору обдарованих дітей.

Протягом 2009 року було проведено:

- дві науково-практичні конференції: “Стратегія і практика психолого-педагогічної діяльності з реалізації комплексної цільової програми “Обдаровані діти і молодь”, “Створення нестандартної системи роботи педагогічного колективу з обдарованими дітьми”;
- три постійно діючі семінари: “Шляхи індивідуалізації навчання відносно до потреб обдарованих дітей”, “Підтримка та розвиток обдарованих дітей середнього шкільного віку”, “Обдарованість – визначення індивідуального рівня вимог”.

Вихованці дитячо-юнацьких спортивних шкіл міста взяли участь у:

- Міжнародному турнірі з легкої атлетики на призи братів Василя та Сергія Бубки (ДЮСШ № 2);
- Міжнародному турнірі з міні-футболу “Південна пальміра” (ДЮСШ №1);
- Міжнародних турнірі з самбо, присвяченому пам’яті В. Чуканова (ДЮСШ “Кочегарка”).

Було скоординовано роботу закладів освіти міста з благодійним фондом “Вітязь” у сфері розвитку та підтримки обдарованих дітей.

Тож, Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки у м. Горлівка Донецької області реалізується у трьох напрямках: інтелект; духовна спадщина; спорт.

За словами заступника головного спеціаліста Управління освітою міста Горлівки з управління позашкільною освітою Раїси Сергіївни Яковлевої, Державна програма працює тільки з вже сформованим банком обдарованих дітей, основна ж робота виконується на містах. Саме тому, одним із її завдань є створення саме регіональних програм з пошуку, підтримки та розвитку обдарованих дітей. У Донецькому регіоні така програма створюється під керівництвом Б.І. Адамова, і буде мати назву “Надія Донбасу”. Основна робота з виявлення обдарованих дітей проводиться у школах, які пропонують не тільки тестування, а й систему стимулів (конкурси, творчі заходи, тощо). На основі даних, отриманих від шкіл, формується система позашкільних гуртків.

Мережа закладів позашкільної освіти демонструє дуже високі результати своїх вихованців, адже працюють тут пристосовуючись до потреб кожної дитини, чого не може зробити сучасна система освіти, орієнтована на середнього учня.

Психолого-педагогічний супровід міської програми “Обдаровані діти” цілком забезпечує використання і урахування психологічних основ при роботі з обдарованими дітьми, а також передбачає комплекс діагностичних, корекційних і просвітницько-методичних заходів, спрямованих на реалізацію своєї головної мети – створення сприятливого розвиваючого середовища, умов для формування, розвитку здібностей і потенційної обдарованості дітей. Її основні вимоги до розвиваючого середовища включають у себе: його різнобічний характер, комфортність, як основу збереження позитивного емоційного стану дитини, сприятливість реалізації, становленню і вдосконаленню особистості обдарованої дитини, спрямованість на формування життєвої компетентності дитини.

Цікавим є досвід роботи міського громадського клубу обдарованих дітей-інвалідів “Повір у себе”. Клуб існує з 1996 р. та офіційно зареєстрований як громадська організація, яка не відноситься до державних структур, а існує за рахунок благодійних пожертвувань приватних, юридичних осіб та організацій. Клуб “Повір у себе” було засновано з метою навчання дітей та молодих людей з обмеженими можливостями прийомом та методам роботи з природним матеріалом – соломкою, що у подальшому житті може бути одним з одним з джерел їхнього доходу, а також надання їм допомоги у самоствердженні та соціалізації у суспільстві. Зараз, як розповіла у бесіді педагог позашкільної освіти, голова клубу “Повір у себе” Ганна Іллівна Фісенко, організація об’єднує 10 осіб, віком від 8 до 20 років з різними хворобами. Очолюють клуб Ганна Іллівна Фісенко, майстер сучасного декоративно-прикладного мистецтва України та майстер-педагог позашкільної освіти Андрій Леонідович Кривунда, член творчого об’єднання народних майстрів.

Клуб “Повір у себе” – постійний учасник виставок декоративно-прикладного мистецтва в Україні та за її межами. Члени цієї організації неодноразово ставали лауреатами обласних та всеукраїнських конкурсів творчих робіт прикладного мистецтва. Клуб постійно надає матеріальну допомогу своїм членам, бере ак-

тивну участь у організації відпочинку та оздоровлення дітей-інвалідів і підтримує тісні зв'язки з подібними організаціями України та зарубіжжя. За період існування громадського об'єднання було проведено понад 60 виставок. Крім творчого розвитку клуб дає дітям можливість адаптуватися у суспільстві, надає можливість спілкуватися з людьми, розширює світогляд, забезпечує посилюючими трудовими навичками. До дітей ставляться як до повноправних членів суспільства, протягом усього часу навчання жодна дитина не була обмежена у своїх правах, завжди ураховувалися індивідуальні та фізичні особливості кожної дитини. У клубі існує дві групи: молодша, в якій навчаються діти віком від 8 до 13 років, а також новенькі. До старшої групи відносяться діти віком від 14 до 20 років. Заняття тривають від двох до чотирьох годин, залежно від групи. Під час перерви педагог проводить рухливі ігри, заняття на тренажерах. Кожного місяця проводяться виставки робіт членів клубу або чаювання.

Останнім часом майбутні психологи, студентки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов М. Атаманенко, К. Кривунда, А. Середа, проводять рухливі ігри та тренінги, які допомагають вихованцям відчувати впевненість у своїх силах.

Висновки. Отже, місто Горлівка Донецької області має дуже гарну науково-методичну та технічну бази для розвитку обдарованих дітей, велику мережу позашкільних заходів освіти, а головне – людський потенціал, вчителів та педагогів, які є справжніми майстрами свого діла, завзятими, відкритими до нового досвіду.

Виховання та освіта обдарованих дітей – дуже важке завдання, яке включає необхідну методичну підготовку вчителів, батьків, навіть медичних працівників, бо велике число захворювань, особливо психосоматичних, в них проходять незвично, а зустрічаються нерідко. Обдарованість – це не тільки дарунок долі, а й важке випробування для дитини і всіх, хто її оточує. Дуже важливо не втратити, не загасити слабе полум'я таланту, дати йому розгорітися повною мірою. На жаль, у нашій країні не отримала широкого визнання, так звана, система тьюторства – наставництва. Адже, здебільшого, сама такого підходу потребує обдарована дитина. Тож, у перспективі – вивчення досвіду іноземних та вітчизняних громадських організацій щодо роботи з обдарованими дітьми.

Література

- [1] Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки / Кабінет міністрів України // [Електронний ресурс]: <http://zakon.nau.ua>.
- [2] Федченко Л. Система роботи з обдарованими дітьми в Донецькій області / Л. Федченко // Рідна школа. – 2006. – № 9 – С. 40–41.

Анотація. У статті йде мова про досвід організації роботи з обдарованими дітьми у місті Горлівка Донецької області.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, підтримка та розвиток обдарованих дітей, громадський клуб обдарованих дітей-інвалідів.

Аннотация. В статье речь идет об опыте организации работы с одаренными детьми в городе Горловка Донецкой области.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребёнок, поддержка и развитие одаренных детей, общественный клуб одаренных детей-инвалидов.

Annotation. The article is devoted to the experience of activities with gifted students in Gorlovka of Donetsk region.

Key words: gifted ability, gifted students, activity with gifted students, public work with gifted students with special abilities.

Олена Кравченко

*Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*

УДК 376-056.45

Особливості проявів дитячої обдарованості та їх розуміння батьками

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Перебудовчі процеси, що набрали розмаху в сучасному українському суспільстві, немислимі без активізації і реалізації творчого потенціалу її громадян, без створення сприятливих умов для навчання і виховання обдарованих дітей. Провідну роль у ставленні обдарованої особистості відіграють особливості соціального оточення дитини, коло її спілкування, характеристики життєвих подій, що залишають свій слід у свідомості. Випадкова на перший погляд подія, котра відбулася в дитинстві, може виявитися першою ланкою у формуванні обдарованої особистості. Тому значна роль в процесі своєчасного виявлення дитячої обдарованості, її розвитку та формування особистості її носія належить батькам. Адже дуже багато залежить від того, як поведуть себе батьки, коли виявиться нестандартність дитини. Розуміння такої нестандартності – невід'ємна складова розвивально-виховної взаємодії батьків з обдарованими дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема обдарованості та дитячої обдарованості зокрема, її прояви прямо чи опосередковано аналізується в багатьох роботах. Це праці Б.Г. Ананьєва, О.Г. Асмолава, Д.Б. Богоявленської, О.І. Кульчицької, Г.С. Костюка, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрікова, М.О. Холодної, Дж. Гілфорда, Р. Стернберга, К. Тейлора, К. Текекса, Е. Торренса та ін. У даних дослідженнях акцентується увага на соціальних, психологічних проявах особистості, характеризується взаємодія зі світом як прояв індивідуальності дитини. Є досліджен-

ня, присвячені вивченню обдарованості на різних вікових етапах (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.О. Моляко, О.І. Кульчицька, Н.М. Подьякова, І.П. Корчуганова та ін.). На індивідуальній своєрідності обдарованої людини, що виявляється не лише у співвідношенні її здібностей, а взагалі в унікальності творчої особистості, наголошували Л.Л. Гурова, К. Перлет, Д. Фельдх'юсен, К.А. Хеллер, В.С. Юркевич та ін. Але попри значні здобутки, єдиної вітчизняної концепції обдарованості досі не створено, натомість існує багато труднощів, з якими стикаються самі обдаровані діти і їхні батьки. Це зумовлює постановку перед науковцями ряду завдань, одне з яких – визначення шляхів розуміння проявів дитячої обдарованості в сім'ї.

Мета нашого дослідження – охарактеризувати основні ознаки виявлення обдарованості у дитячому віці та вивчити особливості розуміння батьками цих проявів.

Об'єктом дослідження є обдарована дитина.

Предмет дослідження – прояви обдарованості та їх розуміння батьками.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обдарованість – це передусім високий рівень розвитку здібностей людини, який дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній діяльності. Особливості прояву здібностей зумовлені багатьма чинниками, серед яких домінуючими є – вік дитини, вид її обдарованості та вплив найближчого оточення, в першу чергу батьків. Адже обдарована дитина в силу своїх особливостей потребує підвищеної уваги до себе, тому “розуміння батьками суті обдарованості у всіх її проявах, її своєчасне діагностування і допомога дитині роблять цілком ймовірним збереження можливого в майбутньому таланту” [9, с. 3]. Так, американський вчений і педагог Б.Блум прослідкувавши життєвий шлях дуже багатьох знаменитих спортсменів, художників, діячів науки, прийшов до висновку, що їхній талант розвивався і вдосконалювався при турботливій участі батьків і вчителів.

Батьки покликані першими помітити обдарованість дитини, хоча це не завжди легко зробити, оскільки не існує якогось стереотипу обдарованості – кожна дитина проявляє свої здібності по-своєму. Легше, звісно, як зазначає Н.А. Карпенко, помітити актуальну обдарованість, тобто очевидну, проявлену, наприклад, у прискореному розвитку пізнання дитини, в великому об'ємі знань і вмінь, в творчій активності, в конкретних значимих продуктах її діяльності [3]. І дуже непросто помітити обдарованість потенційну – не очевидну для оточуючих, оскільки такі діти не випереджують однолітків за загальним розвитком, а їхня своєрідність, зокрема, сміливість, оригінальність, незалежність дій і суджень, індивідуалізм не вкладається в звичні для багатьох уявлення про обдаровану дитину

як про старанного, успішного, послушного, акуратного учня. Тому “ті батьки, які в першу чергу звертають увагу не на пустощі своїх дітей, не на поведінку, яка виходить за рамки звичних норм, а на їх швидкий не за віком розвиток, глибину і різнобічність інтересів і стараються розвинути здібності в потрібному напрямку, роблять дуже важливу і корисну справу, гідну суспільного визнання” [6, с. 10].

Поряд з глибокими, об’єктивними причинами труднощів виявлення батьками обдарованості в дітей, пов’язаними з ходом вікового дозрівання, зі змінами спрямованості прагнень, рисами особистості дитини, мають місце суб’єктивні, зокрема, нерозуміння ними змісту і проявів дитячої обдарованості. Таке нерозуміння призводить до того, що “деякі батьки можуть “впритул” не бачити ознак обдарованості дитини” [12, с. 47]. Але “при недооцінці здібностей дитини різко змінюється її модель поведінки. Вона стає вимогливою, агресивною, дратівливою, може раптово перестати спілкуватися зі всіма або бурхливо реагувати навіть на найбільш невинні зауваження... Здібні, розумні дівчатка часто відходять у світ внутрішніх переживань (все це, однак, не означає, що кожного ледаря, який прогулює уроки, треба вважати невизнаним генієм)” [6, с. 341].

Звісно, що форми реагування батьків на прояви обдарованості дитини дуже різні. І.Ю. Млодик, досліджуючи ставлення батьків до своїх обдарованих дітей, виділяє такі категорії батьків:

“1-ша категорія: схильні не помічати ранню обдарованість своєї дитини, оскільки не знають, що з нею робити. Дитині нічого не залишається, як почати скривати або нівелювати свій талант, щоб не нести зайвої відповідальності за емоційний стан таких батьків або щоб не зіткнутися з загрозою ймовірної відкинутості.

2-га категорія: активно не приймають особливостей обдарованої дитини. Її прояви здаються їм чудацтвом, дикістю, безглуздістю, тим, що психологи називають неадаптивною поведінкою. Такі батьки можуть прикласти всі зусилля, щоб “закопати” талант дитини, але дати їй модну або “потрібну” освіту.

3-я категорія: експлуататори дитячої обдарованості. Такі батьки бачать в обдарованості дітей перш за все можливість маніфестації власного статусу чи престижу, власного самоутвердження через видатні здібності своїх дітей або реалізації своїх нездійснених потенційних можливостей. Оскільки таких батьків перш за все цікавить результат і не турбують інші сторони розвитку дитини, вони задають їй таке навантаження, яке вона не завжди здатна витримати. В результаті життя маленького заручника перетворюється у вузьку тунель, яка веде до досягнення певних перемог.

4-та категорія: приймають і люблять саму дитину, а не її таланти. Здібності таких дітей сприймаються як благо, як потенційна можливість. Такі батьки завжди пам’ятають, що перед ними дитина, яка нехай і перевершує в чомусь інших дітей, а інколи і самих батьків, але тим не менше все ж дитина, яка лише проживає своє дитинство. Вони пристосовуються до її особливостей, поділяють

деякі її інтереси, хоча б інколи дивляться на світ з точки зору своєї обдарованої дитини, вміють бачити незвичайне, справлятися з труднощами, які часто виникають при зустрічі обдарованої людини і будь-якої системи. Це під силу лише талановитим людям і батькам, мудрим, люблячим і вдячним (тобто, здатним сприймати “дари” як благо)” [7, с. 184–188].

Таким чином, у ставленні батьків до непересічних дітей можна зустріти дві крайнощі. Одна – ігнорувати, а то й пригнічувати незвично високий рівень пізнавальної і творчої активності. Друга – штучно прискорювати розвиток, висувати надмірні вимоги [12, с. 216]. Зрозуміло, що такі крайні позиції не сприяють формуванню адекватної Я-концепції обдарованої дитини і, відповідно, ускладнюють процес виховання. Разом з тим обдаровані діти мають право розраховувати на те, що їхні здібності знайдуть розуміння і підтримку батьків в пошуку найкращого використання таких здібностей і для неї самої, і для оточуючих.

При всій індивідуальній своєрідності проявів обдарованості існує доволі багато рис, характерних для більшості обдарованих дітей. Які ж ознаки притаманні явищу дитячої обдарованості? О.М. Матюшкін серед ознак загальної обдарованості дітей на перше місце ставить надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності та допитливості. Вчений зазначає, що “первинні прояви здібностей – в нездоланному, мимовільному потягу, наприклад, до малювання, музики, читання, лічби. Одному важко засвоїти мелодію, ритміку, для іншого це насолода. Комусь важко до двох додати два, а інший без втоми перераховує всі предмети підряд, і ніхто його не заставляє – це його потреба. А раз так, значить, і схильність, передумови творчих можливостей треба шукати тут” [5, с. 10].

В.О. Моляко вважає, що доволі інтегрально можна представити прояви обдарованості через: 1) домінування інтересів і мотивів; 2) емоційну зануреність в діяльність; 3) волю до розв’язання, успіху; 4) загальне і естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; 5) розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; 6) безсвідоме, інтуїтивне розв’язання проблеми (“позалогічне”); 7) інтелектуальність в стратегічній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); 8) багатоваріантність розв’язань; 9) швидкість оцінок, розв’язань, прогнозів; 10) мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість) [8, с. 222–223].

Певні особливості прояву обдарованості в дитячому віці (на відміну від дорослого) виділяє О.І. Кульчицька:

- 1) мотивованість інтересом, здивуванням і задоволенням. Результат її – продукт – не має суспільного значення, дитина щось робить для себе особисто. У дорослого теж є подібна емоційна мотивація, але дорослий найчастіше прагне реалізувати продукт своєї творчості;
- 2) гетерохронність: здібності дитини можуть проявитися індивідуально в будь-якому віці, хоча спостерігається деяка закономірність: літературні здібності (саме поетичні) проявляються дуже рано. [...] Музичні, художні здібності також можуть доволі рано проявитися. Інші види здібностей, очевидно, потре-

бують свого дозрівання. Безумовно, багато дітей пишуть вірші, складають музику, проявляють здібності до математики і т. ін. Але обдарованість, на відміну від таких захоплень, має свої істотні ознаки: стійкий інтерес до якоїсь справи; особистісна наполегливість, незважаючи на перешкоди; відданість протягом життя цьому інтересу;

- 3) може бути реальністю – чіткою і у всьому зрозумілою, а може бути потенційною формою, тобто одна дитина досить рано має достатньо серйозні успіхи і це реальність, з якою треба рахуватися і яку треба підтримувати, а друга – носить свої здібності досить довго: посередньо вчиться, загалом ніби несерйозна дитина, а розкриється десь лише в юнацькому віці, частіше це буває з хлопчиками;
- 4) перебування на підсвідомому рівні: дитина не може сама зрозуміти, чому їй так приваблює чи техніка, чи література, або чому їй так подобається спорт або вона любить танцювати, саме це протиріччя між тим, що подобається, приваблює, і необхідністю формальної освіти, часто призводить до того, що творчо обдарована дитина може відчувати відразу до школи з її стандартами і необхідністю заучування;
- 5) прояв різних форм дисинхронії, а саме: між середовищем (школа, а інколи і батьки) і непересічною особистістю дитини, творчо обдарованої, з її загальним високим рівнем розвитку психічних процесів, швидкістю і гнучкістю мислення, вмінням швидко оцінювати ситуацію, високим рівнем синтезу. Це також дисинхронія між віком і реальними індивідуальними досягненнями, в молодшому шкільному віці – дисинхронія між методикою навчання (ще недостатньо розвинутою) і високим рівнем інтелекту [4, с. 15].

У психолого-дидактичній системі “Обдаровані діти: виявлення, навчання, розвиток” особливості прояву обдарованості дитини пов’язані з видом обдарованості, тому обдарованість може проявлятися:

- як обдарованість очевидна (проявлена), яка, що називається, “у всіх на виду”. Переважно в цьому випадку мається на увазі висока обдарованість. Спеціалісти стверджують, що кількість таких явно обдарованих дітей становить приблизно 1–3% від загальної кількості дітей;
- як обдарованість вікова, тобто в одному віці дитина показує явну обдарованість, а потім, через декілька років ця обдарованість кудись щезає;
- як обдарованість прихована (потенційна, не проявлена), тобто обдарованість, яка через деякі причини не проявила себе в навчальній або іншій діяльності даної дитини, але існує як потенційна перспектива розвитку його здібностей. Дітей з прихованою обдарованістю значно більше, ніж з явною. Передбачається, що загальна кількість явно і неявно обдарованих дітей становить приблизно 20–25% від загальної кількості учнів [10, с. 23].

По-різному проявлятиметься обдарованість дитини не лише залежно від її виду (загальна чи спеціальна, актуальна чи потенційна, рання чи пізня та ін.), а й від статі, умов розвитку, соціального оточення, культурних особливостей то-

що. Вітчизняними дослідниками відмічено, що обдаровані діти відрізняються оригінальними, непередбаченими соціальними характеристиками. Почуття справедливості в них дуже рано набуває виразної екстравертивної спрямованості. Такі діти гостро реагують на несправедливість, ставлять високі вимоги до себе та навколишніх людей, щиро реагують на правду, гармонію та природу, що обумовлює широту їх особистих систем цінностей

Жива уява, включення елементів гри у вирішенні завдань, винахідливість, творчість, багата фантазія характерні для обдарованих дітей. Однак їм не вистачає емоційного балансу, так як у ранньому дитинстві вони нетерплячі, поривчасті натури. Обдаровані діти, як і їхні однолітки, у дошкільному і молодшому шкільному віці є егоцентристами. “Непорозуміння в спілкуванні призводять до того, що “обдарованих егоїстів” не приймають до дитячого гурту. Тому в них виникає негативне самосприймання, прагнення зрозуміти себе, знайти вади в своєму характері. З іншого боку, через свій егоцентризм обдаровані діти сприймають усе, що відбувається довкола, на свою адресу, на все реагують. Інколи вони почувають себе винними навіть тоді, коли їх ні в чому не звинувачують. Нейтральна репліка оцінюється ними як серйозне персональне зауваження”, – зазначає І.С. Волощук [1, с. 23]. Тобто, обдарованим дітям притаманні перебільшені страхи, підвищена уразливість, чутливість до невербальних сигналів навколишніх.

Нерідко у цих дітей виникають труднощі у спілкуванні з дорослими та ровесниками. В.О. Моляко з цього приводу стверджує, що “вже одне те, що такі діти легко виконують завдання у дитячому садочку, мають гарну пам’ять, привертає до них увагу. З боку навколишніх ровесників це може викликати подвійне ставлення: в одних – захоплення, в інших – заздрість і пов’язані з цим почуття. У вихователя обдарована дитина також іноді пробуджує суперечливе ставлення: з одного боку, вихователь розуміє, що така дитина потребує спеціальної і більш складної праці, а з іншого – він дає знання середнім і мало уваги приділяє (іноді й зовсім не приділяє) обдарованим дітям” [2, с.25].

Дуже часто обдаровані діти не можуть обрати правильний шлях розв’язання соціальних та комунікативних проблем, а тому вдаються до такого типу поведінки, який сприймається довкіллям негативно. Моделі подібної поведінки та їх аналіз запропонувала К.Текекс. Вона зазначає, що перша типова ситуація невідалої поведінки обдарованої дитини виникає при спілкуванні: намагання переривати співрозмовника і пропонування своєї відповіді тоді, коли він ще не готовий на неї адекватно відреагувати. Дуже неприємною для співрозмовника є звичка обдарованої дитини виправляти інших. Ця звичка виникає з поєднання альтруїзму та дитячого егоцентризму. Остання з моделей негативної поведінки – висміювання та зневажання навколишнього. Текекс дає таку пораду: “Якщо ваша дитина постійно сміється над товаришами у грі, над братами і сестрами і навіть над педагогами – замисліться добре, чи немає серед її оточення будь-якого джерела болю, страждання...” [11, с. 57–63].

Перелічені прояви особистості обдарованої дитини можуть привести до нерозуміння її ровесниками, конфліктності їх взаємовідносин, аж до ізоляції дитини з боку дітей, які мають звичайний рівень розвитку здібностей. В основі багатьох особливостей поведінки дітей, що порушують їх стосунки з людьми, лежить нерівномірність психічного розвитку. Проявляється він в тому, що високий розвиток інтелектуальних здібностей не завжди супроводжується відповідним високим емоційним і соціальним розвитком.

Аналіз особливостей психічного складу та соціальної поведінки обдарованої дитини приводить до висновку, що її власні пріоритети, схильності та захоплення вражаюче відрізняються від однолітків. Така нестандартність, на думку дослідників, породжує ряд проблем на шляху підтримки реально діючих контактів між обдарованою дитиною та навколишнім середовищем. Серед проблем, з якими зустрічаються неординарні діти в повсякденні, головними на думку Л. Холлінгзуорт, є такі: не схильність до конформізму (викликає обурення навколишніх, особливо дорослих); заглиблення у філософські проблеми (сприймається неадекватно); “внутрішня невідрегульованість”, невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; успіхи спонукають малюків і їх батьків очікувати легкості у всіх починаннях; підвищена подразливість відносно невербальних сигналів навколишніх людей (може призводити до перебільшених страхів); феномен обдарованості часто супроводжується уразливістю дитини, що пояснюється її егоцентризмом (схильні відносити все, що відбувається навколо, на свій рахунок) [11].

І першочергове завдання батьків допомогти обдарованій дитині попередити та подолати дані проблеми і складнощі. Дорослий може допомогти розподілити зусилля дитини в часі, щоб уникнути невдач та роздратувань, адже обдаровані діти схильні починати одночасно декілька справ, що не завжди закінчується бажаним результатом. Щоб навчити дитину гідно переживати невдачі, батькам необхідно залучати її до різного виду занять, навіть до тих, де вона не демонструє високих результатів. Дитина повинна зрозуміти, що зазнавати невдач – це нормально, що їх потрібно сприймати як можливість для переоцінки ситуації, що і негативний результат може бути корисним. Важливою умовою успішного розвитку та виховання обдарованих дітей є повноцінне спілкування з ровесниками і встановлення між ними емоційно сприятливих стосунків. Тому дуже важливо поряд із здібностями розвивати моральні якості особистості дитини. Насамперед у моральному розвитку важливу роль відіграє засвоєння індивідом моральних цінностей і норм. Стабільними ціннісно-нормативними критеріями моральної свідомості і поведінки особистості є совість та обов’язок, наявність яких забезпечує розвиток таких основних ознак як чесність зі всіма її відтінками, гуманність, честь, гідність. Їх засвоєння багато в чому залежить від того, як представлені ці цінності й норми в свідомості і поведінці людей, які безпосередньо оточують індивіда, тобто батьків.

Висновки. Випереджаючий розумовий розвиток дитини породжує проблемні ситуації такої складності, які вона за своїми віковими можливостями не здатна розумно й безконфліктно розв'язати. Саме тому необхідно за здібностями бачити перш за все людину з її достоїнствами та недоліками. Можна говорити про особистісну якість батьків – здатність розуміти прояви обдарованості своїх дітей та про результат цього процесу – нові міркування, висновки, погляди, які стають складовою батьківської позиції щодо обдарованих дітей і вносять зміни в поведінку батьків загалом. Тому теза про значущу роль сім'ї у вихованні дітей і розвитку їхніх здібностей є беззаперечною.

Література

- [1] Волощук І.С. Морально-естетичний аспект виявлення інтелектуально обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків / І.С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 21–27.
- [2] Интеллектуальная одаренность и её выявление у детей старшего дошкольного возраста / [В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная]. – К.: Знание, 1993. – 60 с.
- [3] Карпенко Н.А. Розуміння батьками проявів дитячої обдарованості як творчий процес / Н.А. Карпенко // Актуальні проблеми психології. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – Т. 12, вип. 4. – С. 94–103.
- [4] Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 14–15.
- [5] Матюшкин А.М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 128 с.
- [6] Мейснер Т. Вундеркинды. Реализованные и нереализованные способности / Т. Мейснер. – М.: Крон-Пресс, 1998. – 368с.
- [7] Млодик И.Ю. Книга для неидеальных родителей, или Жизнь на свободную тему / И.Ю. Млодик. – М.: Генезис, 2006. – 232 с. – (Родительская библиотека).
- [8] Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
- [9] Моляко В.А. Психология детской одаренности / В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И. Литвинова. – К.: Знание, 1995. – 83 с.
- [10] Одаренные дети: выявление, обучение, развитие. Психолого-дидактическая система / [В.И. Панов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин и др.] // Відкритий урок. – 1998. – № 13. – С. 20–24.
- [11] Одаренные дети / [пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого]. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
- [12] Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 416 с.

Анотація. У статті досліджуються особливості розуміння батьками проявів дитячої обдарованості. Виділено категорії батьків за мірою прийняття факту обдарованості. Виявлено ознаки та особливості притаманні явищу дитячої обдарованості. З'ясовано основні соціально-психологічні проблеми контактів між обдарованою дитиною та навколишнім середовищем

Ключові слова: обдарованість, дитяча обдарованість, розуміння, ознаки, особливості прояву, батьки, комунікативні проблеми.

Аннотация. В статье исследуются особенности понимания родителями проявлений детской одаренности. Выделены категории родителей по мере принятия факта одаренности. Выявлены признаки и особенности присущи явлению детской одаренности. Выяснены основные социально-психологические проблемы контактов между одаренным ребенком и окружающей средой

Ключевые слова: одаренность, детская одаренность, понимание, признаки, особенности проявления, родители, коммуникативные проблемы.

Annotation. The peculiarities understanding of shows child talant by parents are considered in this article. Categories of parents after the measure of reception of fact of talant are selected. Feature and peculiarities inherent to the phenomenon of child's talant are showed. The main social and psychological problems of contacts between child's talented and environment are cleared up.

Key words: talant, child talant, understanding, features, peculiarities of show, parents, communicative problems.

Юрій Підборський

Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

УДК 376-096.45

Актуальні проблеми обдарованості у вітчизняній педагогічній науці

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема обдарованості є актуальною з огляду на те, що гостро стоїть питання роботи з обдарованими дітьми в школах та позашкільних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У контексті своїх наукових доробків до цієї проблеми звертались: О. Антонова, О. Кульчицька, А. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика. Дослідники розглядають коло проблем, пов’язаних з вивченням різних аспектів обдарованості.

Метою статті є дослідження проблем моделювання обдарованості у вітчизняній педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На території пострадянського простору дослідженнями обдарованості до недавніх часів займалися М. Лейтес та В. Крутецький, в Україні ж ця проблема як наукова взагалі не розглядалась.

Так, М. Лейтес [11–16; 29; 30], вивчаючи дітей, які, за показниками оточуючих характеризуються як обдаровані, виокремив ряд їх особливостей, зокрема:

- уважність, зібраність, постійну готовність до напруженої діяльності;
- готовність до праці, яка згодом переростає у працьовитість, у негнучку потребу працювати без втоми і відпочинку;
- швидкість мислення, оперативність мисленнєвих процесів, систематичність розуму, підвищену здатність до аналізу і узагальнень, високу продуктивність розумової діяльності;

- широке коло пізнавальних інтересів, що виступає постійним стимулом розумової активності [1, с. 280].

М. Лейтес виділяє три категорії обдарованих дітей:

1. *Діти з ранньою розумовою реалізацією* – це діти, у яких при звичайному рівні інтелекту спостерігається особливий інтерес до якого-небудь окремого навчального предмета.
2. *Діти з прискореним розумовим розвитком* – це діти, які за однакових умов різко виділяються високим рівнем інтелекту, особливо вони помітні у молодших класах.
3. *Діти з окремими ознаками нестандартних здібностей* не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, однак вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів.

На думку дослідника О. Матюшкіна, обдарованість являє собою комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників.

У нашій країні вивченню природи дитячих здібностей та обдарованості, розробці питань побудови процесу навчання і виховання, спрямованого на всебічний розвиток природних задатків, приділялася недостатня увага.

За роки існування незалежної Української держави ситуація суттєво змінилася. Серед завдань реформування системи освіти одне з провідних місць посіла проблема формування нової генерації національної еліти. На початку 90-х років в Україні визначилася вітчизняна наукова школа під керівництвом академіка В. Моляка та його послідовників (О. Кульчицької, М. Гнатка, О. Музики), яка займається дослідженням проблеми обдарованості та розвитком творчого потенціалу особистості.

На думку В. Моляка, обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упорядкування системи людина–світ. Вона нерозривно пов'язана з усіма іншими психічними функціями людини, з її свідомістю, підсвідомістю, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою. Український дослідник ставить питання про те, що, можливо, варто вести мову про обдарованість як про статичну підсистему у структурі особистості, на основі якої формуються уміння та навички – динамічні індикатори обдарованості [20, с. 21].

До основних *функцій* обдарованості В. Моляко відносить: максимальне пристосування до світу, оточення; знаходження рішень у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які потребують саме творчого підходу.

В. Моляко вважає, що прояви обдарованості можуть бути зафіксовані за такими показниками:

- домінування інтересів і мотивів; – емоційна зануреність у діяльність;
- воля (прагнення) до успіху; – загальна та естетична задоволеність від процесу і продуктів діяльності; – розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; – інтуїтивне розв'язання проблеми ("позалогічне");

- стратегіальність в інтелектуальній поведінці; – багатоваріантність рішень; – швидкість оцінок, рішень, прогнозів;
- мистецтво знаходити, обирати (винахідливість, кмітливість).

У структурі творчої обдарованості, В.О. Моляко виділяє шість її основних параметрів, а саме:

- I – сферу реалізації обдарованості, її переважаючий тип;
- II – вияви творчості;
- III – вияви інтелекту;
- IV – динаміку діяльності;
- V – рівні досягнень;
- VI – емоційну забарвленість [20–24].

У кожному з названих параметрів автором виокремлюються основні визначальні ознаки.

Серед *типів творчої діяльності* він виділяє: а) науково-логічну; б) техніко-конструктивну; в) образно-художню; г) вербально-поетичну; д) музично-рухову; е) практично-технологічну; ж) ситуативну.

Прояви творчого пошуку можуть бути представлені за такими ознаками: а) реконструктивна творчість; б) комбінаторна творчість; в) творчість через аналогії.

Прояви інтелекту фіксуються через: а) розуміння і структурування вихідної інформації; б) постановку задач; в) пошук і конструювання рішень; г) прогнозування рішень (розробка задумів рішення), гіпотез.

Динаміку рішень і творчої діяльності загалом визначають такі основні типи: а) повільний; б) швидкий; в) надшвидкий.

Рівні досягнень можуть бути визначені за тими завданнями, що ставить перед собою суб'єкт. При цьому автор зупиняється на трьох умовах: а) бажання перевищити існуючі досягнення; б) досягнути результату вищого порядку; в) реалізувати над завдання – на межі фантастики.

Відповідно до *емоційного реагування* на виконання діяльності можна виділити три типи: а) натхненний, б) упевнений; в) той, що сумнівається.

Представлена структура дозволяє описати різні види обдарованості, їх домінуючі характеристики, своєрідність поєднання найважливіших якостей. Автор упевнений, що всі характеристики, що описують творчу обдарованість, мають безпосереднє відношення і до різних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої тощо, за умови урахування домінантних якостей, що є специфічними для творчості у конкретній сфері людської діяльності [20, с. 24–25].

О. Кульчицька стверджує, що обдарованість – це явище складне, комплексне, яке охоплює набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття обдарованості містить такі основні компоненти: *високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість*, яка становить основну якість особистості, своєрідний “сплав” бажання досягти

успіху, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [2–10].

Серед спільних *рис творчої діяльності* О. Кульчицькою визначено: оригінальність і новизну творіння; рухливість мислення, велику кількість створеного; ретельність в оформленні створеного; настійне прагнення оприлюднити свої твори, зробити їх надбанням людей (не егоїстичне бажання “заявити про себе”, а саме віддати людям те, що створено); мотиваційне забезпечення творчого процесу самою роботою, інтересом до неї і захопленість нею.

Результати наукового пошуку дозволили українській дослідниці виокремити й деякі особливості, які певним чином впливають на становлення неординарної *особистості*, зокрема це:

- *порядок народження*: більшість талановитих людей були першими у сім’ї за своїм народженням;
- *мобільність*: сім’ї часто переїздили, і тому дітям доводилося пристосовуватися до змінюваних умов життя, що сприяло формуванню самостійності і незалежності;
- *любов до книги*: більшість із них були великими книголюбам;
- *неприйняття шкільного навчання*: багато з них ненавиділи шкільну рутину, шукали для себе вчителів у книгах, батьках, людях, які ставали для них прикладом у житті;
- *вплив матері*: найчастіше талановиті чоловіки мали люблячих матерів; або ж батьків, які були постійно зайняті своїми справами і давали можливість дитині самостійно займатися тим, що їй цікаво;
- *особливості сімейного виховання*: часто творчі здібності талановитих людей були побічним продуктом свободи виховання і вільного середовища розвитку;
- *сприятливий соціум*, який підтримує людину на важливому дитячому етапі її розвитку.

О. Кульчицька робить висновок, що творчо обдаровану, талановиту чи геніальну людину формує *єдність вроджених здібностей та сприятливого соціуму, набутих психічних якостей, волі, наполегливості і мотивації до успіху*.

Структура таланту розвиненої обдарованості включає три підструктури:

- 1) *високу пізнавальну активність*, яка спирається на високо чутливу сенсоріку;
- 2) *творчу інтерпретацію пізнавального досвіду*;
- 3) *емоційну захопленість діяльністю*.

Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість й забезпечує успіх у діяльності [10, с. 112–118]

Учень і дослідник В. Моляка О. Музика [25; 26] впевнений, що здібності й обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей – не вроджена причина

високої результативності в тій чи іншій діяльності, а насамперед наслідок розвитку вроджених задатків у діяльності.

Дослідник стверджує, що для формування обдарованості визначальними є не вроджені задатки, а *певні мотиваційні інтенції*, які є наслідком взаємодії свідомості суб'єкта з умовами навколишнього середовища.

Не применшуючи значення для розвитку особистості та творчої діяльності таких важливих чинників, як суспільна детермінація чи неусвідомлювані процеси, О. Музика окреслює коло проблеми розвитку обдарованості, зокрема творчої, *ціннісними змістами індивідуальної свідомості*, сукупність яких і складає ціннісну свідомість особистості.

Автор виділяє етапи розвитку обдарованої особистості, зокрема технічно обдарованої: *наслідування, співробітництво, конкуренція, орієнтація на цінності груп вищого рівня та орієнтація на власні цінності*.

Отже, однією з характерних особливостей творчо обдарованої людини є те, що власні здібності оцінюються нею не як статична, а як динамічна характеристика. [25; 26].

Аналіз наукових підходів багатьох дослідників проблеми обдарованості, зокрема Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, А. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляка та інших, дозволив В. Онацькому [27, с. 358–367] також визначити три провідні компоненти, які охоплює обдарованість:

1. *Пізнавальні здібності і навички.*
2. *Творчі здібності.*
3. *Емоційно-вольова сфера.*

До *пізнавальних здібностей* і навичок автор відносить володіння великим обсягом інформації, багатий словниковий запас, здатність переносити засвоєне на новий матеріал, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявлення прихованих залежностей і зв'язків, уміння робити висновки, інтегрувати і синтезувати інформацію, прагнення до розв'язування складних проблем, любов до складних ідей, здатність помічати тонкі розбіжності, чутливість до протиріч, використання альтернативних шляхів пошуку інформації, аналіз ситуацій, уміння оцінювати як сам процес, так і результат, передбачати наслідки, міркувати, висувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, здатність до перетворень, критичність мислення, високу допитливість.

Творчі здібності, на думку дослідника, вміщують у себе здатність до ризику, дивергентне мислення, гнучкість у мисленні й діях, швидкість мислення, здатність висловлювати оригінальні ідеї, винаходити щось нове, багату уяву, сприйняття неоднозначних речей, високі естетичні цінності, розвинуту інтуїцію.

Саме на розвиток зазначених здібностей має бути спрямована, на думку В. Онацького, діяльність педагога, а сприятиме цій роботі реалізація програм роботи з обдарованими дітьми [27, с. 358–367].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, серед сучасних концепцій обдарованості найбільш використовуваною є модель, яка складається з трьох основних компонентів: загальних та спеціальних здібностей на рівні розвитку вищому за середній, креативності особистості, мотивації особистості до певного виду діяльності.

Сьогодні більшістю дослідників визнається, що рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини. Отже, обдарованість – це складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднані пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні й інші сфери психіки.

Література

- [1] Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. Пособ. / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – С.319.
- [2] Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема. // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 28–30; № 8. –С. 14–15.
- [3] Кульчицька О.І. Використання біографічного методу у вивченні обдарованості // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.Є. Сіраєва та ін. // За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
- [4] Кульчицька О.І. Проблеми обдарованості в сучасній психології // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. Праць / За ред. І.А. Зязюна. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 263–268.
- [5] Кульчицька О.І. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3–10.
- [6] Кульчицкая Е.И. Одаренность: природа и сущность // Обдарована дитина. – 2002. – № 1. – С. 21–30.
- [7] Кульчицька О.І. Обдарованість та психологічні технології її розвитку // Педагогічні технології: наука – практиці. Навч.-метод. щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – С. 145–192.
- [8] Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і сутність // Професійна освіта: педагогіка і психологія / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало: Польсько-український журнал. – Ченстохова – Київ, 2003. – С. 193–202.
- [9] Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук. метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – 272 с.
- [10] Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 2–11.

- [11] Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 214 с.
- [12] Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
- [13] Лейтес Н.С. Соотношение возрастного и индивидуального в способностях школьника // Вопросы психологи. – 1985. – № 1. – С. 9–18.
- [14] Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологи. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
- [15] Лейтес Н.С. Не упрощать проблему // Вопросы Психологи. – 1990. – № 4. – С. 155–158.
- [16] Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия // Избранные труды – Москва – Воронеж, 1997. – 448 с.
- [17] Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа –Пресс, 1993.
- [18] Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологи. – 1989. – № 6. –С. 23–33.
- [19] Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психологи. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
- [20] Моляко В.А. Проблемы психологи творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–25.
- [21] Моляко В.О. Психологічні проблеми обдарованості та її виявлення // Мудрість учіння. Кроки до успіху: Навч. Метод. посібник. – К.: Marістр-S, 1999. – С. 5–15.
- [22] Моляко В.А. Техническая творческая одаренность // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27–32.
- [23] Моляко В.О., Кульчицька О.І., Литвинова Н.І. Психологія дитячої обдарованості: Метод. рекомендації. – К., 1995. – 25 с.
- [24] Моляко В.А., Кульчицкая Е.И., Литвинова Н.И. Психология детской одаренности. – К.: Общество “Знание” Украины, 1995. – 82 с.
- [25] Музика О.Л. Ціннісна свідомість і розвиток обдарованості. –К.: ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1997. – 24 с.
- [26] Музика О.Л. Технічна обдарованість: ціннісна регуляція розвитку // Обдарована дитина. –2002. – № 2. – С. 17–23.
- [27] Онацький В.М. Академічна обдарованість та методи її діагностики // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 53–56.
- [28] Панов В.И., Лейтес Н.С., Матюшин А.М. Одаренные дети: выявление, обучение, развитие // Відкритий урок. – 2002. – № 13–14.
- [29] Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
- [30] Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2000. – 336 с.

Анотація. У статті розкрито актуальні проблеми обдарованості у вітчизняній педагогічній науці.

Ключові слова: моделі, моделювання, обдарованість, обдаровані діти, особливості обдарованих дітей, інтелект, розумовий розвиток.

Аннотация. В статье раскрыто актуальные проблемы одаренности в отечественной педагогической науке.

Ключевые слова: модели, моделирование, одаренность, одаренные дети, особенности одаренных детей, интеллект, умственное развитие.

Annotation. In the article series skills urgent problems in our educational science.

Key words: models, designs, gift, are gifted to put, features of the gifted children, intellect, mental development.

Наталья Старинская

Славянский государственный педагогический университет

УДК 159. 922. 765: 37. 015. 3

Особенности адаптации одаренных детей к школе

Постановка проблемы. В Доктрине национального образования, которая определяет стратегию и основные направления развития образования Украины в XXI веке, записано: «Система образования должна обеспечить поддержку одаренных детей и молодежи, развитие у них творческих способностей, формирование навыков саморазвития и самореализации личности» [6, с. 26].

Как свидетельствуют нормативные документы, общество и социальные, технические и научные преобразования, которые происходят в нем, ставят перед современной школой ряд задач, одной из которых является задача определения, развития и обучения одаренных детей. Именно одаренные дети смогут понять и постичь все инновационные процессы развития передовых технологий в разных отраслях деятельности.

Уровень развития общественного сознания требует изменения отношения социума к проблеме детской «нестандартности», разработке механизмов адаптации одаренного ребенка в современном обществе, и особенно поддержке на первом этапе образования – в школе. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведет к адаптированности, неблагоприятное – к дезадаптации.

Анализ последних исследований и публикаций. В научную разработку проблемы психологии одаренности весомый вклад сделали такие ученые, как Б.М. Теплов, В.А. Крутецкий, Н.А. Менчинская, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич, из украинских психологов проблемами одаренной личности занимались – Г.С. Костюк, В.А. Моляко, Р.А. Семенова и др.

Изложение основного материала. Высоким проявлением способностей является одаренность. Под одаренностью понимается комплекс задатков и способ-

ностей, которые при благоприятных условиях позволяют человеку достичь значительных успехов в определенном виде деятельности (или деятельности) по сравнению с другими людьми. Одаренность выступает как интеграция разных способностей с целью достижения положительных результатов в конкретной деятельности [3, с. 11].

Среди группы способных детей только один может быть одаренным.

Одаренный ребенок – это ребенок, который отличается яркими, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние задатки для таких достижений), в определенном виде деятельности.

В отличие от способного, одаренный ребенок:

- мыслит оригинально, творчески;
- имеет высокие показатели абстрактного мышления: умеет обобщать, разграничивать причины и следствия, определяет взаимосвязи, понимает и правильно применяет правила;
- любит самостоятельно работать, склонный самостоятельно планировать свои действия, самоорганизовываться;
- любит экспериментировать, использует метод проб и ошибок;
- ответственный (настойчивый в достижении цели);
- хорошо понимает юмор;
- имеет жажду знаний, любопытство;
- имеет богатое воображение;
- отличается от других детей своей независимостью, отдает предпочтение обществу взрослых [2, с. 56; 1, с. 36].

Но самым главным, что объединяет всех «вундеркиндов», и что резко отличает их от обыкновенных детей – так называемая умственная активность. Одним из первых ее описал Н.С. Лейтес. Умственная активность, то есть ярко выраженная потребность в познании у одаренных детей связана с положительными эмоциями, иначе говоря, приносит им радость, удовольствие, и благодаря этому их способности развиваются семимильными шагами [7, с. 19].

Однако вопреки распространенному представлению о благополучии психического развития одаренных детей они через свои внутренние качества и конкретные ситуативные факторы попадают в психологическую группу риска и у них могут возникнуть трудности в адаптации к школе, в общении, и много других психологических проблем.

Адаптация к школе – это перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Процесс приспособления к школьным требованиям и порядкам, к новому окружению, к новым условиям жизни происходит не сразу. Это длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма.

Основными критериальными характеристиками адаптации детей к школе ученые считают эффективность учебной деятельности; усвоение школьных

норм поведения; успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие; взаимодействие (в том числе общение) ребенка с людьми, которые его окружают. К основным факторам, которые осложняют социально-психологическую адаптацию детей к школе, относят: неспособность справиться со школьной нагрузкой, враждебное отношение педагогов, смену школьного коллектива, непринятие школьным коллективом, чрезмерное умственное напряжение, эмоциональное состояние; неразвитость мотивационной сферы и инфантильность личности [3, с. 46–49].

Лета Холлингворт внесла большой вклад в понимание проблем адаптации, стоящих перед одаренными детьми. Она выделила следующие проблемы:

1. Неприязнь к школе. Такое отношение часто появляется оттого, что учебная программа скучна и неинтересна для одаренного ребенка. Нарушения в поведении одаренных детей могут появляться потому, что учебный план не соответствует их способностям.
2. Игровые интересы. Одаренным детям нравятся сложные игры и неинтересны те, которыми увлекаются их сверстники средних способностей. Вследствие этого одаренный ребенок оказывается в изоляции, уходит в себя.
3. Конформность. Одаренные дети, отвергая стандартные требования, не склонны к конформизму, особенно, если эти стандарты идут вразрез с их интересами [4, с. 163–165].

Иногда одаренные дети некомфортно ощущают себя в школе в связи с трудностями, которые вызваны необходимостью социализации в коллективе, нежеланием выполнять точно и вовремя требования учителей, боязнью негативного оценивания своих действий, желанием лидировать в классе. Перечисленные проявления осложняют процесс адаптации, так как такие дети часто обуславливают негативное отношение к себе одноклассников и учителей, вызывая своим «зазнайством» зависть у одних и раздражение других, которые, ощущая преимущество одаренного ребенка, не находят сил смириться с этим, почувствовать радость за другого [8, с. 65].

Также, успешному вхождению в школьную среду препятствуют стереотипы обучения одаренных детей, существующие в учительской среде.

Многие учителя убеждены, что учить одаренных детей – одно сплошное удовольствие, и общение с ними легко и приятно. Да, работать с такими детьми значительно интереснее, но что же касается легкости и приятности, то это не всегда так.

Одаренным детям иногда присуща впечатлительность, быстрая утомляемость. У них часто и непредвиденно изменяется настроение, иногда возникает желание всем противоречить, вступать в конфликты. А «виновата» в этом нервная система, которая не может постоянно поддерживать высокое напряжение [7, с. 7; 8, с. 65].

С первым стереотипом прямо связан еще один (особенно распространенный в учительской среде): одаренные – те, кто учится легко и быстро. Да, легкая обучаемость относится к одаренности, но это лишь один из ее видов.

К сожалению, для многих учителей и родителей проявлениями интеллекта в собственно умственных занятиях – в легкости усвоения учебных программ, в богатстве знаний – и исчерпывается само представление об одаренности. Но как быть с детьми совсем «другого образца», с теми, кто неважно учится, но отличается необычностью своего мышления, то есть с детьми творческого склада ума. Эти школьники не понимают, казалось бы, очевидных истин, от них не знаешь чего ожидать; им приходят в голову странные идеи, глупые – по мнению некоторых. Однако не усвоение знаний – главное для этих детей, а именно собственная работа мысли [5, с. 188–190].

Недостаточный психологический уровень подготовки учителя для работы с детьми, что проявляют нестандартность в поведении и мышлении, приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают у них демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность и т.д. Такие оценки учителя вызывают эмоциональный дискомфорт у ребенка, который снижает желание учиться, тормозит процесс усвоения знаний. Ребенок перестает полноценно использовать в обучении свои возможности, а то и вовсе прикладывать усилия для овладения учебной дисциплиной.

Неудовлетворительные оценки, замечания родителей и учителей влияют на отношение ровесников к одаренному ребенку. Они, в свою очередь, негативно оценивают не только его успехи в обучении, но и характер, внешний вид. В классе формируется пренебрежительное отношение к такому ученику.

Такие особенности становятся существенным тормозом успешного вхождения одаренного ребенка в социальную среду школы.

Как же помочь одаренному ребенку адаптироваться в обществе, школьной среде? Что должны делать учителя и родители, чтобы облегчить сложный адаптационный период?

Возможную проблему адаптации следует начинать решать заблаговременно, еще в дошкольном возрасте. Не стоит обособлять ребенка от его сверстников, пусть он имеет возможность общаться, как и с «обычными» детьми, так и с детьми своего интеллектуального уровня развития. Это поможет одаренному ребенку приобрести навыки социального взаимодействия, научиться понимать людей, реально оценивая их достоинства и недостатки и ценить индивидуальность каждого из них, а также избежать искаженного представления о собственной исключительности.

В случае конфликтов ребенка с учителями и сверстниками рекомендуется оказывать ему необходимую помощь. Разрешать эти конфликты желательно во многих случаях путем перевода ребенка в специальную школу для одаренных детей, где он не будет чувствовать себя на особом положении и легче сможет адаптироваться.

Родителям одаренных детей стоит позитивно и внимательно воспринимать эксцентричные поступки и идеи своих талантливых детей, поддерживать их стремление к самостоятельности и независимости.

Многие психологи отмечают ведущую роль родителей в становлении самовосприятия и самооотношения. В соответствии с этим родители должны помогать ребенку, формировать его систему ценностей, не обязательно основанную на его системе взглядов, чтобы он мог уважать себя и свои идеи наряду с другими идеями и их носителями; приучать одаренного ребенка «нормально» реагировать на неудачи, способствовать тому, чтобы он не только принимал участие в занятиях, в которых не преуспевает, но даже получал удовольствие от этого. Таким образом, удастся ослабить болезненную реакцию незаурядных детей на неудачу [5, с. 186–187; 6, с. 37].

Во многих из перечисленных рекомендаций прослеживается указание на необходимость привести самооценку ребенка в соответствие с его высокими умственными возможностями, то есть повысить ее. Стабильное позитивное самовосприятие – это важнейшее условие для реализации потенциальных возможностей такого ребенка. Родителям предлагается оказывать детям необходимую помощь и эмоциональную поддержку путем поощрения их деятельности, внимательного и доброжелательного отношения к их мнению и проблемам [5, с. 187].

Особенно важно родителям помнить, что их вундеркинд – это, прежде всего ребенок, для которого полноценное детство, проведенное в атмосфере любви и понимания, становится очень важным потенциалом, основой его будущего благополучия.

Перейдем к рассмотрению личностных и профессиональных черт, необходимых учителю для работы с одаренными детьми.

Личность учителя является ведущим фактором любого обучения. Не является исключением и ситуация с учителем для одаренных детей.

Успешный учитель для одаренных должен:

- быть доброжелательным, чутким, уважать право другого быть не похожим на него самого, то есть проявлять уважение к индивидуальности ученика;
- глубоко знать и любить свой предмет, иметь широкий круг интересов и умений;
- работа с одаренными детьми требует больших эмоциональных затрат, поэтому учитель должен быть эмоционально стабильным и активным человеком;
- в процессе обучения разрабатывать гибкие, индивидуализированные программы;
- больше задавать открытых вопросов, провоцировать учащихся выходить за пределы первоначальных ответов, используя вопросы типа: «Что ты имеешь в виду?», «Если она права, то, как это повлияет на?...»;
- предоставлять учащимся обратную связь, то есть не реагировать на каждое высказывание, а внимательно и с интересом выслушать ответы, не оценивая их. Это приводит к тому, что учащиеся больше взаимодействуют друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников, становясь более самостоятельными в своих суждениях;

- способствовать формированию положительной самооценки ученика, поскольку с заниженной самооценкой дети могут не реализовать своих способностей и даже стать неуспевающими;
- тесно сотрудничать с родителями одаренных детей, эффективное развитие их способностей возможно лишь при совместных усилиях.

Выводы. Одаренность ребенка проявляется и развивается, прежде всего, в творческой деятельности и обуславливается мотивацией учебной деятельности, характерологическими и индивидуальными особенностями проявления.

Для эффективного развития способностей необходима соответствующая среда, определенная система воспитания. Традиционная же система школьного образования с ее специфическими «рамочными» требованиями и критериями оценивания интеллектуального успеха может тормозить максимальную самореализацию одаренного ребенка.

Выводы. Одаренность по-своему определению не способна развиваться в условиях сравнения, среди стереотипных форм мышления. Особенно такое отношение затрудняет процесс адаптации одаренного ребенка к школе, так как это тот период, когда ребенок, демонстрирующий незаурядные результаты, высокие достижения в определенных видах деятельности подвергается сильному напряжению, стрессу. Успешное вхождение одаренного ребенка в школьную среду, эффективное развитие его способностей возможно лишь при совместных усилиях, как со стороны родителей, так и со стороны учителей. Необходимо осознать и помнить, что одаренность – это дар для ребенка и сверхответственность для окружающих.

Литература

- [1] Васильченко Л.І. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 4. – С. 32–39.
- [2] Горай Ю., Гетьманська М. творчі здібності та обдарованість // Психолог. – 2006. – № 25–28. – С. 54–56.
- [3] Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 442 с.
- [4] Одаренные дети / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
- [5] Психология одаренности детей и подростков / Под ред.. Н.С. Лейтеса. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 336 с.
- [6] Сорич І. Організація роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах // Психолог. 2006. – № 25–28, липень. – С. 26–37.
- [7] Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Кн. Для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

- [8] Янковчук М.М. Психологічна організація індивідуальної освіти та виховання обдарованих дітей // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 3. – С. 63–66.

Анотація. У статті розглядаються особливості обдарованих дітей і проблеми адаптації, які стоять перед ними, пропонуються рекомендації батькам та вчителям для роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, адаптація, адаптація до школи.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности одаренных детей и проблемы адаптации, стоящие перед ними; предлагаются рекомендации родителям и учителям для работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, адаптация, адаптация к школе.

Annotation. The paper considers the peculiarities of gifted children and problems of adaptation, which they encounter; proposes recommendations for parents and teachers for work with gifted children.

Key words: giftedness, gifted child, adaptation to school.

Тетяна Фефілова

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

УДК 37. 018. 11. 036. 5 – 053. 5(477)

Роль родини у виявленні та розвитку обдарованої дитини

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток творчих здібностей особистості – це одвічний гуманістичний принцип. Ще стародавні греки вважали, що самотійна і творча особистість здатна самовіддано служити своєму народу і державі. Кожна держава зацікавлена у вихованні такого могутнього інтелектуального потенціалу, як обдаровані, талановиті діти.

Виявлення інтересів дітей, їх подальший розвиток і підтримка допитливості в пізнанні багатогранності навколишнього світу стає одним із пріоритетних завдань шкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття [4].

З цією метою в Україні за участю Президії АН України, МОН України й ряду інших міністерств та відомств, створена комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей і молоді “Творча обдарованість” [3, 73–106].

Утім, на рубежі ХХ–ХХІ сторіч спостерігаємо очевидні суперечності між потребами сучасного суспільства, зацікавленого у творчій особистості, й відсутністю педагогічно обґрунтованої моделі її розвитку з дошкільного і шкільного віку; між усвідомленням необхідності забезпечувати розвиток обдарованої дитини і недостатньою розробленістю педагогічних умов організації такого процесу в загальноосвітніх навчальних закладах [4].

Закон України “Про освіту” передбачає, що для розвитку здібностей, обдарувань і таланту створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних колективів, об'єднань. Найбільш обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочує (стипендії, направлення на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх, культурних центрів).

Важлива роль у підтримці інтелектуально здібної дитини, здатної до наукової творчості, належить Малій академії наук України. У 27 її територіальних відділеннях навчається до 30 тисяч учнів шкіл та профтехучилищ. Працюють з ними учені з більш як 35 вищих закладів освіти та наукових установ НАН України [3, с. 73–106].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. З середини ХХ століття започатковано дослідження актуальних аспектів проблеми освіти обдарованих дітей. Передусім це природа здібностей, інтелектуальної й творчої обдарованості (З. Калмикова, О. Кульчицька, В. Моляко та ін.); навчання обдарованих дітей, вплив індивідуалізації та диференціації на них в умовах навчально-виховного процесу (Ю. Гільбух, В. Давидов, О. Савченко та ін.); психофізіологічні особливості дітей дошкільного – молодшого шкільного віку як основи для типологізації обдарованості (І. Лернер, В. Онищук та ін.); діагностування обдарованості, розробка навчальних програм і методичного супроводу процесів розвитку творчих здібностей (В. Коваленко, О. Хлівна та ін.).

У низці дисертаційних робіт обґрунтовано педагогічні умови забезпечення диференційованого підходу до навчання школярів з урахуванням рівня розвитку їхніх нахилів (С. Логачевська, В. Паламарчук та ін.); формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми (І. Зверева, В. Коваленко та ін.); використання зарубіжного досвіду навчання обдарованих дітей у закладах різного типу (М. Бургіна, І. Волощук, В. Клименко та ін.) [4].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Довести ефективність використання здобутків теорії і практики шкільної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття для забезпечення розвитку обдарованості дітей у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Творчий, інтелектуальний потенціал людей є рушієм прогресу суспільства, тому обдарованість необхідно своєчасно виявити і розвивати. Дослідники стверджують, що багато обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життя 400 видатних людей, виявили, що 60% з них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань.

Вивчення виявів обдарованості тривалий час було спрямоване переважно на інтелектуальні здібності. Дослідження проводили на основі тестів інтелекту, орієнтуючись на коефіцієнт інтелекту “IQ” (ай-кью) як довгостроковий показник інтелектуальної діяльності індивіда. Однак американський дослідник

П. Торренс дійшов висновку, що у вирішенні складних проблем найуспішніші не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, у кого високий коефіцієнт інтелекту, тобто ці показники не визначають обдарованості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності.

Обдарованість дитини іноді важко відрізнити від навченості, яка є результатом підвищеної уваги батьків і педагогів до розвитку дитини. Це особливо яскраво виявляється при порівнянні рівня розвитку дітей із сімей з високим соціальним та освітнім статусом і дітей з родин, які не приділяють належної уваги розвитку дитини.

Слід розрізняти також обдарованість і прискорення темпів розвитку дитини, яке може виявитися тимчасовим. Така “талановитість” швидко згасає, оскільки відсутній прояв творчого компонента або його розвиток був несвоєчасним [1, с. 136–138].

До ранніх виявів обдарованості дитини належать: потужна енергійність, значна фізична, розумова і пізнавальна активність, порівняно низькі втомлюваність і потреба у відпочинку; раннє навчання ходьби та інших рухів; інтенсивний розвиток мовлення; допитливість, прагнення до експериментування; легке і швидке засвоєння та використання нової інформації; ранній інтерес до читання, часто – самостійне опанування його.

Першовідкривачами обдарованості дітей є батьки. Вони виконують найголовнішу роль у становленні й розвитку не тільки обдарованості дитини, а і її особистості.

Іноді батьки не зауважують обдарованості своїх дітей (це буває, якщо дитина перша і єдина) або опираються прирахуванню своїх дітей до обдарованих (“Я хочу, щоб моя дитина була нормальною”), починають надмірно “експлуатувати” здібності дитини та поміщають її у штучні умови (наприклад, позбавляють можливості спілкуватися з однолітками).

Усе це лягає додатковим вантажем на плечі дитини, адже в якийсь момент вона сама відкриває свою обдарованість і розуміє, що відрізняється від інших.

Дуже важливо в цей момент підтримати дитину, показати, що її особливість – це нормально, що вона має на це право і, звичайно, що поза залежністю від того, чи буде вона виявляти свої таланти надалі чи ні, усе одно її люблять (про важливість позиції батьків, взаємини в родині та їхній вплив на подальше життя дитини написана безліч книг, психологічних і художніх).

Задача полягає в тому, щоби вчасно знайти вірний момент, правильні слова та приклади для дитини, щоб вона мала здорове самосприйняття, тому що уявлення про саму себе – це багато в чому кристалізація того, як на нас реагують інші люди.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують виховні стратегії: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь.

Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей.

Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а інших залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному [1, с. 139]. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Розвиток здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу. Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або належного розумового навантаження. Ці діти відрізняються гарною пам'яттю, багатим словниковим запасом, вони надзвичайно гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, впертість і прагнення довести розпочату справу до кінця, що нерідко сприймається дорослими як вередливість, а допитливість може оцінюватися як порушення норми. Батькам потрібен індивідуальний підхід до вирішення проблемних питань з дитиною. Вони повинні здійснювати контроль над читанням дитини, захопленнями, але спрямувати свою діяльність на організацію допомоги дитині, збільшити ступінь самостійності, здатність до ефективного вирішення різного роду проблем, створити умови для забезпечення позитивного емоційного стану обдарованої дитини, позитивно-стійкого ставлення до життя, творчої діяльності. Стосунки батьків повинні будуватися на довірі.

Дитина, яка захоплена справою, яка їй до вподоби, виявляє наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого. В творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, уміння та здібності. Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити

у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них як на особистість. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Педагоги мають навчити батьків розвитку творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Тут важливе значення мають запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Для дитини батьки повинні створити умови, щоб вона мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність.

Розвиваючи творчі здібності дитини, батьки виконують суспільний запит щодо формування особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі й нестандартні рішення, творчо ставитись до праці. Саме такі творчі особистості мають високий рівень національної самосвідомості, що виявляє причетність їх до споконвічних духовних цінностей українського народу. А допоможуть їм такими стати їх перші порадики – батьки.

Поради батькам, які виховують обдаровану дитину

Найперше – потрібно любити свою дитину. Приймати дитину такою, якою вона є, беручи участь у її розвитку, підтримуючи, а не нав'язуючи свої інтереси, давати дитині можливість вибору.

Батьки повинні бути прикладом, адже дитина свідомо переймає вашу манеру говорити, ходити, працювати, відповідальності за доручену справу. Кожен батько повинен пам'ятати правило: "Не зашкодь!" Адже обдарована дитина більш чутлива, ранима, тому потрібно давати вільний час для того, щоб побути дитині на самоті, поміркувати, пофантазувати.

Батьки повинні завжди пам'ятати, що для обдарованої дитини творчість є життєвою необхідністю. Тому дитину потрібно готувати до спостережливості, формувати вміння доводити почату справу до кінця, вимогливість до себе, задоволення від процесу творчості, терпляче ставлення до критики, гордості і почуття власної гідності [1, 140–142].

Поради Девіда Льюїса щодо розвитку обдарованої дитини

1. Відповідайте на запитання дитини якомога терпляче і чесно.
2. Створіть у квартирі місце-вітрину, де дитина може виставляти свої роботи. не сваріть дитину за безлад у кімнаті під час її творчої роботи.
3. Відведіть дитині кімнату чи куточок винятково для творчих занять.
4. Показуйте дитині, що ви любите її такою, якою вона є, а не за її досягнення.
5. Допомагайте дитині будувати її плани та приймати рішення.
6. Показуйте дитині цікаві місця.
7. Допомагайте дитині нормально спілкуватися з дітьми, запрошуйте дітей до своєї оселі.
8. Ніколи

не карайте дитину приниженням. 9. Купуйте дитині книжки за її інтересами. 10. Привчайте дитину самостійно мислити. 11. Регулярно читайте дитині чи разом з нею. 12. Пробуджуйте уяву та фантазію дитини. 13. Уважно ставтеся до потреб дитини. 14. Щодня знаходьте час, щоб побути з дитиною наодинці. 15. Ніколи не сваріть дитину за невміння та помилки. 16. Хваліть дитину за навчальну ініціативу. 17. Учть дитину вільно спілкуватися з дорослими. 18. У заняттях дитини знаходьте гідне похвали. 19. Спонукайте дитину вчитися вирішувати проблеми самостійно. 20. Допмагайте дитині бути особистістю. 21. Розвивайте в дитині позитивне сприйняття її здібностей. 22. Ніколи не відмахуйтеся від невдач дитини. 23. Заохочуйте в дитині максимальну незалежність від дорослих. 24. Довіряйте дитині, майте віру в її здоровий глузд [1, с. 139–140].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, батьки покликані допомогти дитині відкрити її життєве призначення, реалізувати себе як особистість. Вони не мають права втратити обдаровану дитину, бо, втрачаючи талант, обдарування, здібність, вони втрачають майбутнє. Тому батьки повинні бути терплячими, безмежно вірити в дитину, тоді ця дитина виросте хорошою творчою людиною.

Батькам необхідно: приймати дітей такими, які вони є, а не розглядати їх як носіїв талантів; не тиснути на дитину в її шкільних справах, але завжди бути готовими прийти на допомогу в разі потреби.

Неправильний підхід до талановитих дітей у родинному колі, їх обожнювання призводять до негативних наслідків.

Педагоги і батьки повинні керуватися твердженням В. Сухомлинського про те, що у природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної [2].

Розвиток обдарованих дітей гальмується через: відсутність соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву різнобічних талантів дітей, їхньої творчості; формалізовану, механізовану та автоматизовану систему навчання; поневолення дитячої обдарованості бездуховною масовою культурою; відсутність психологічної допомоги дітям у подоланні комплексу неповноцінності.

Література

- [1] Рибальченко І.М. Взаємодія з батьками. – Х.: Вид. група “Основа”, 2007. – 208 с.
- [2] Сухомлинський В.А. Родительская педагогика. Избранные педагогические сочинения в 5-ти т. – К., 1980. – Т. 5. – С. 401–446.
- [3] Трикутник партнерства: педагоги – батьки – діти. – Х.: Веста: Вид-во “Ранок”, 2008. – 240 с.
- [4] <http://metodist-r.ucoz.ru//metod/obdarovani/poradubatkam.Doc>.

Анотація. У даній статті розкривається роль батьків у підтримці обдарованої дитини, пропонуються методи для виявлення обдарованості та надаються поради батькам щодо виховання обдарованої дитини.

Ключові слова: творчі здібності, обдарованість, обдарована дитина, методи виявлення обдарованості.

Аннотация. В данной статье раскрывается роль родителей в поддержке одарённых детей, предлагаются методы для выявления одарённости и даются советы родителям, по воспитанию одарённого ребенка.

Ключевые слова: творческие способности, одарённый ребенок, методы выявления одарённости.

Annotation. The article deals with the role of parents in supporting their talented child, with the methods which are used for discovering child's talent. The proposals as to the child's education are given.

Key words: creative abilities, talent, talented child, methods for discovering child's talent.

**Przygotowanie nauczycieli
do pracy z dziećmi oraz
młodzieżą uzdolnioną**

**Підготовка вчителів
до роботи з обдарованими
дітьми і молоддю**

Сергій Коношенко, Наталія Коношенко

Слов'янський державний педагогічний університет

УДК 375.56 (043)

Особливості соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. В соціальній педагогіці і психології приділяється значна увага проблемі соціалізації. Це пов'язано як з теоретичним пошуком щодо удосконалення механізмів соціалізації, так і з практичною потребою, пов'язаною зі зміною ментальності громадян у зв'язку з соціально-політичними та економічними реформами. Розбудова нового демократичного суспільства вимагає від молоді більшої самостійності, більшої підготовки для подолання труднощів у вирішенні життєвих проблем. Тому в теперішній час виник великий інтерес до проблеми формування творчої особистості в соціальній і економічній, матеріальній і духовній сфері життя. Оскільки формування творчої особистості доцільно розпочинати на початку навчальної діяльності учнів, постає нагальна проблема вирішення даної педагогічної проблеми ще у молодшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема розвитку творчо обдарованої дитини привертає сьогодні увагу спеціалістів різноманітних галузей науки, що обумовлюється найбільш актуальною потребою сучасного суспільства у високопрофесійних творчих особистостях. Так, вищевказаною проблемою в різні часи займалися А.В. Гордєєва, В.Н. Дружинін, В.А. Моляко, В.Г. Кузь, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.Д. Шадріков та ін. [1 с. 8], проте аспект соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра залишився поза увагою науковців. Завданнями даної статті є розкриття особливостей соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра, а також форм і методів цього виду соціально-педагогічної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вхідження в соціальне середовище творчої особистості молодшого школяра несе за собою низку складностей. По-перше, дитяча творча особистість є неординарною і незвичайною особистістю зі своїм баченням оточуючого світу і своїми можливостями перетворення навколишнього середовища, що в свою чергу не відповідає вимогам даного соціального середовища в якому знаходиться творча особистість. Перебуваючи в постійній боротьбі з соціальним середовищем, з певними нормами і законами соціуму, творча особистість або реалізовує себе в ньому, або втрачає свою індивідуальність і неповторність стаючи звичайним громадянином даного суспільства. По-друге, соціалізація творчої особистості може здійснитися тільки через її самореалізацію і самоактуалізацію в даному суспільстві [1].

Досліджуючи творчу особистість молодшого школяра, слід зазначити, що рівень його творчої і інтелектуальної обдарованості може знаходитись на різному рівні розвитку. І в залежності від рівня розвитку інтелекту і креативності творчої особистості молодшого школяра, залежить її рівень адаптації в соціальному середовищі.

Протягом останнього десятиліття проблема диференціації інтелектуальних і творчих здібностей набула великого значення як в теоретичному аспекті, так і в практичному підході до діагностики креативності. Великий вклад в дослідження креативності внесли вітчизняні і зарубіжні спеціалісти, що досліджували проблему формування. Серед них важливо виділити В.А. Моляко, О.І. Кульчицьку, В.Г. Кузя, В.Д. Шадрікова, Н.С. Лейтеса А.М. Матюшкіна, В.Н. Дружиніна, М.А. Холодну, Д.Б. Богоявленську та ін.

Відомий російський науковець В.Н. Дружинін [1, с. 67] аналізуючи підходи більшості вітчизняних і зарубіжних авторів до проблеми співвідношення інтелекту і креативності, виділяє три основні позиції:

Перша: відмова від будь-якого розподілу даних функцій. Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності. Головну роль відіграють мотивація, цінності, особистісні риси.

Друга: “теорія інтелектуального порогу” П. Торренса: якщо IQ – нижче 115–120, інтелект і креативність створюють єдиний фактор, при IQ – вище 120 творча здібність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Третя: інтелект і креативність – незалежні, ортодоксальні здібності. При максимальному знятті регламентації діяльності в ході тестування креативності, результати її вимірювання у дітей не залежать від рівня інтелекту.

На жаль вивчення креативності ще досить довгий час буде залишатися не визначеною. Проте основний фундамент для розмежування інтелекту і креативності закладений як в теорії, так і в практиці. Лише глибокі експериментальні дослідження зможуть прояснити ситуацію на специфіку співвідношення даних функцій.

Високий рівень інтелектуальних здібностей молодшого школяра – це свого роду високий рівень адаптації особистості в навколишньому середовищі. Для кожної особистості важливо бути визнаною і підтриманою суспільством, особливо це стосується творчої особистості, яка в процесі соціального становлення реалізовує свій творчий потенціал. Процес соціалізації творчої особистості залежить також від рівня розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості. Тому що в кожному варіанті (високий рівень інтелекту і креативності; високий рівень інтелекту і низький рівень креативності; низький рівень інтелекту і високий рівень креативності; низький рівень інтелекту і креативності) особистість молодшого школяра буде себе поводити по-різному і процес адаптації в соціальному середовищі також буде відбуватися з певними складностями.

Експериментальне дослідження визначення залежності креативності від інтелекту; встановлення сприятливих умов для прояву творчої обдарованості молодшого школяра і виявлення залежності прояву креативності від оточуючого середовища мало наступні завдання:

- 1) визначити рівень залежності творчої обдарованості молодшого школяра від загального розумового розвитку учня;
- 2) визначити вплив регламентації часу на прояв творчої обдарованості.
- 3) зробити порівняльний аналіз результатів по творчому мисленню, які отримані при впровадженні часового ліміту, з результатами, які отримані в вільній атмосфері без часового ліміту.

Серед методик на виявлення вербальної і невербальної креативності були використані такі:

1. Скорочений варіант образної (фігурної) батареї тесту креативності П. Торренса, який уявляє собою завдання “Домалюй малюнок” [7]
2. Тест Дж. Гілфорда “Незвичне використання” на визначення вербального творчого мислення [1].
3. Тест “Створи малюнок із чотирьох фігур” – на виявлення творчого мислення.
4. Для виявлення розумових здібностей підлітків був застосований шкільний тест розумового розвитку (ШТРР).

Всі ці методики доповнюють одна одну. Діагностується як вербальна креативність, так і невербальна креативність, що дає змогу ширше і глибше визначити творчу обдарованість у дітей підліткового віку, в співвідношенні з коефіцієнтом розумових здібностей $I < 3$.

Експериментальне дослідження творчої обдарованості проводилася на базі реабілітаційного центру “Смарагдове місто” м. Святогірську Донецької області. Дослідження проводилося на перших уроках, що давало змогу краще оцінювати творчі здібності дітей, не враховуючи втому, яка зазвичай спостерігається в кінці уроків. Згідно очікувань експериментального дослідження, кожен клас досліджувався в різних умовах. Так, 3-Б клас виконував всі завдання на творче мислення в спокійній атмосфері. На виконання кожного тесту надавалося стіль-

ки часу, скільки було необхідно кожному учню в класі. Тобто регламентація часу була повністю відсутня, була зроблена відмова від показника “правильності” і при можливості був знятий елемент суперництва. За даними М. Воллоха і Н. Когана вище перелічені критерії надають максимальну можливість прояву творчої обдарованості у підлітковому віці. Такий експериментальний вплив використовувався з врахуванням того, що на думку М. Воллоха і Н. Когана, тести креативності попросту діагностують $I < 3$, як звичайні тести інтелекту. Тому вони виступають проти жорстких лімітів часу, атмосфери змагань і єдиного критерію правильної відповіді, тобто заперечують такий критерій креативності, як чіткість. На їх думку для прояву творчості потрібна невимушена, вільна атмосфера. Таким чином, при тестуванні учням 3-Б класу були надані повністю вільні умови. Наступний 3-А клас виконував всі завдання на визначення креативності за тими умовами, які ставили перед собою дані методики. Тобто методики використовувалися з врахуванням усіх критеріїв експериментального дослідження – серед них це: дотримання інструкцій, часового ліміту і всіх психодіагностичних вимог.

Отже в експериментальному дослідженні творчої обдарованості респонденти склали дві групи – одна експериментальна (3-Б клас), яка фіксувала вплив часового ліміту на прояв творчого мислення та контрольну групу (3-А клас). На основі отриманих даних по всіх класах проводився порівняльний аналіз показників творчості і визначався оптимальний варіант діагностики творчої обдарованості, де вона може проявлятися в максимальному значенні. Отримані дані за трьома методиками креативності показали, що високі показники по творчим здібностям зафіксовані у 3-Б класі, де експериментальне дослідження проводилося у вільній атмосфері без регламентації часу, при відсутності показника “правильності” і при відсутності моменту суперництва. Ці дані свідчать про те, що творчість найкраще проявляється в нерегламентованій атмосфері, де індивід може проявити максимум уяви, у відповідності з індивідуальними пізнавальними процесами, і побачити нове у звичайному, спробувати відхилитися від шаблону і проявити здатність перегрупування ідей і зв’язків, і здійснити послідовність організації власних ідей. Така атмосфера і є тим ключем, який відчиняє двері до оригінальних винаходів і створення незвичних і рідкісних продуктів суспільного життя.

Середні показники по творчим здібностям зафіксовані у 3-А класі, де експериментальне дослідження проводилося у звичайних тестових умовах з врахуванням всіх діагностичних вимог. Ці дані свідчать про те, що тести креативності діагностують творчі здібності молодшого школяра, але не можуть повністю виявити некреативів. Причиною цього є спонтанність проявлень креативності і невідчуженість цих проявів зовнішній і внутрішній регуляції. Присутність часового ліміту у тестах креативності підштовхує на думку, що переважно тести креативності можуть діагностувати як творчі здібності так і інтелектуальні здібності молодшого школяра.

Співставляючи отримані дані по креативності і інтелекту ми вийшли па чотири групи дітей з різним рівнем розвитку інтелекту і креативності, які в свій час описали в своїй концепції М. Воллах і Н. Коган.

Діти, які належали до різних груп, відрізнялися способом адаптації до зовнішнім умовам і вирішення життєвих проблем.

Молодші школярі, які володіють високим рівнем інтелекту і високою креативністю, були впевнені в своїх здібностях, мали адекватний рівень самооцінки. Вони володіли внутрішньою свободою і разом з тим високим самоконтролем. При цьому вони можуть себе уявити маленькими дітьми, а через деякий час, якщо того вимагає ситуація, вести себе по-дорослому. Проявляючи великий інтерес до всього нового і незвичайного вони дуже ініціативні, але при цьому успішно прилаштовуються до вимог свого соціального оточення, оберігаючи особистісну незалежність суджень і дій.

Діти з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності прагнуть до шкільних успіхів, які повинні виразитися у формі відмінної оцінки. Вони вкрай тяжко сприймають невдачу, можна сказати, що у них переважає не надія на успіх, а страх перед невдачею. Вони уникають ризик, не люблять висловлювати публічно свої думки. Вони стримані, замкнуті і тримають дистанцію від своїх однолітків. У них дуже мало близьких друзів. Вони не люблять бути на самоті і страждають без зовнішньої адекватної оцінки своїх вчинків, результатів навчання або діяльності.

Діти, які і володіють низьким рівнем інтелекту, але високим рівнем креативності, часто стають "ізгоями". Вони тяжко пристосовуються до шкільних вимог, часто займаються в кружках, мають незвичне хобі і т.д., де вони в вільній обстановці можуть проявити свою креативність. Вони дуже тривожні, страждають від невіри в себе, "комплексу неповноцінності". Часто вчителі характеризують їх як тупих, неуважних, оскільки вони з неохотою виконують рутинні завдання і не можуть зосередитись.

Діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей зовні добре адаптуються, тримаються "середниками" і раді своєму положенню. Вони мають адекватну самооцінку, низький рівень їх предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, комунікативністю, пасивністю в навчанні.

Враховуючи отримані дані по експериментальному дослідженню, слід підкреслити, що виявлення творчо обдарованих дітей залежить від оточуючого середовища, де живе і навчається дитина. Саме виявлення обдарованості у вихованця й адаптація творчої особистості до соціуму є, на наш погляд, головним завданням педагога у рішенні проблеми соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проблема творчості ще довго буде актуальною, але певні кроки в цьому напрямку вже зроблені. Поле діяльності для виявлення творчо обдаро-

ваних дітей широкі і тому варто розширювати і вдосконалювати техніки і методи діагностики творчих дітей. Вище проведене експериментальне дослідження є початковим етапом у дослідженні соціалізації творчої особистості молодшого школяра, оскільки важливим критерієм соціалізації є здатність до творчого мислення та творення соціальних і природно-техногенних цінностей середовища.

Література

- [1] Аверина И.С. Вербальный тест творческого мышления “Необычное использование”: Пособие для школьных психологов / И.С. Аверина. – М.: Соборь, 2004. – 60 с.
- [2] Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во “Питер”, 1999. – 368 с.
- [3] Кульчицька О.І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 3–11.
- [4] Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н. Лейтес. – М., 1991. – 178 с.
- [5] Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности. / В.А. Моляко. – К., 1991.
- [6] Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической деятельности. / А.М. Матюшин. – М.: Школа-Пресс, 2003. – 237 с.
- [7] Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2001. – 704 с.
- [8] Савенков А.И. Современные концепции одаренности // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–11.

Анотація. Стаття присвячена проблемі соціальної адаптації творчої особистості молодшого школяра. Розкривається методика визначення в учнів показників креативності і рівня інтелекту, а також обґрунтовується їх вплив на процес адаптації особистості молодшого школяра у соціумі.

Ключові слова: молодший школяр, соціальна адаптація, творча особистість, інтелект, креативність, обдарованість.

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной адаптации творческой личности младшего школьника. Раскрывается методика определения у учеников показателя уровня интеллекта, а также обосновывается его влияние на процесс адаптации личности младшего школьника в социуме.

Ключевые слова: младший школьник, социальная адаптация, творческая личность, интеллект, одаренность.

Annotation. Article is devoted a problem of social adaptation of the creative person of the younger schoolboy. The technique of definition at pupils of an indicator of intellect, and also its influence on process of adaptation of the person of the younger schoolboy in society is proved.

Key words: the younger schoolboy, social adaptation, the creative person, intellect, endowments.

Галина Марченко

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

УДК 371.132

Теоретичні засади розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. У сучасному світі робиться ставка на інтелект, інформацію і високі технології. Майбутнє України залежить від наукового потенціалу і рівня підготовки молоді. В умовах перманентних соціо-економічних і політичних змін держава вимагає від кожного гнучкості, яка дозволить легко адаптуватися у нових умовах, залишаючись при цьому самим собою, зберігаючи індивідуальність. Здібності людини до адаптації прямо пропорційно залежать від того, чи вміє вона діяти не за шаблоном, але в залежності від ситуації – творчо. Розвиток творчих якостей, здібностей особистості стає головним завданням сучасної вищої школи. Особливо актуальним це видається для вищої педагогічної школи, оскільки тільки творчий учитель здатний забезпечити сприятливі умови для розвитку обдарованої дитини, її творчого потенціалу.

Отже, актуальність нашої роботи з розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя обумовлюється необхідністю створення умов для збереження і розвитку творчого потенціалу українського етносу, особливо молоді, оскільки саме від неї залежить майбутнє держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У процесі розробки теми особистісно-зорієнтованого та творчого навчання як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники розглянули чимало проблем.

Це, зокрема, зарубіжні науковці: Е. Торенс, Дж. Ландрам, С. Кеплен, М. Карне, П. Кемп, М. Уільямс, Дж. Дьюї, Дж. Брунер; російські вчені: Б. Теплов, В. Павлов, Н. Лейтес, М. Скаткін, І. Лернер, В. Давидов; вітчизняні дослідники: С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Савченко, І. Якиманська та інші.

Сутність творчого процесу досліджували Д. Богоявленська, Д. Гілфорд, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Нікіфорова, В. Романець та інші. У напрямку виокремлення компонентів творчого мислення працювали О. Матюшкін, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Тихомиров та ін. Розробкою шляхів і засобів творчого мислення займалися Г. Альтшуллер, А. Брушлинський, С. Максименко [10, с. 61–66].

Сучасні педагоги стверджують, що “від сьогодні проблема розвитку творчої особистості, стимулювання творчих проявів людини в різних видах діяльності ... посідає одне з найважливіших місць в педагогічній та психологічній науках” [3].

У нашій країні “педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистий та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу” [8, с. 2].

Але далеко не всі, хто вступає до вищих навчальних закладів, які готують учителів, здатні проявити себе творчою особистістю. За нашими дослідженнями, не більше половини першокурсників керуються при вступі мотивами, що свідчать про педагогічну спрямованість їхньої особистості.

Зазвичай, враховуючи необхідність підготовки педагогічних працівників до роботи у малокомплектних школах, задля забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці, навчання майбутніх педагогів у педагогічних навчальних закладах здійснюється за поєднаними (подвійними) спеціальностями [8, с. 7], більше уваги звертається на широкий профіль майбутніх учителів: ставка робиться на профіль, а не на педагогічні здібності. Втрачається сутність педагогічної освіти: підготувати висококваліфікованого працівника у сфері професій типу “людина – людина”. Цей тип професійної діяльності вимагає гарного самопочуття при роботі з дітьми, стійкої потреби у спілкуванні, здатності подумки ставити себе на місце іншої людини (емпатії), швидкого розуміння намірів, думок, настроїв; орієнтування у взаєминах та багато іншого [15].

Одним з наріжних каменів підготовки творчого вчителя стає питання готовності до педагогічної діяльності (інноваційної, у тому числі). Тому І. Дичківська визначає таку готовність як “особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії” [5, с. 277].

А “педагогам вищої школи варто приділити пильну увагу системам розвиваючого навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей особистості” [6, с. 52].

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є узагальнення теоретичних основ розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, які працюватимуть з індивідуальністю школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зміна позиції педагога у сучасному освітньому процесі, що ґрунтується на засадах індивідуалізації і розвитку творчих здібностей вимагає особливої уваги до особистості майбутнього педагога. Саме тому, що феномен професійно-педагогічної спрямованості ми визначили як певну систему рис особистості, то можна говорити про суттєві зміни у підготовці майбутніх учителів.

Авторами численних розвиваючих програм для дітей різного віку, для обдарованих дітей зокрема, найголовнішою ключовою умовою для стимулювання дитячої творчості називають творчу особистість педагога, “який через створення духопідйомної атмосфери забезпечує дітям відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і волі” [3].

Якщо говорити про розвиток обдарованості на етапі професійного становлення важко, то доцільнішим виявляється обґрунтувати умови професійного розвитку творчої особистості педагога.

У численних філософських, педагогічних, психологічних працях поняттю творчої особистості приділено багато уваги (зокрема, це такі дослідники як В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Р. Грановська, А. Зак та ін.). Автори визнають, що “творча особистість – це індивідуальність, яку вирізняє високий рівень загальних і професійних знань, потяг до нового, оригінального” [3]. Тобто, все, що є в такої особистості, має під собою певний нейрофізіологічний ґрунт, а діяльність такої особистості є нестимульованою ззовні.

“Як особливий вид обдарованості існує творча обдарованість або творче, продуктивне мислення. Саме творча обдарованість як системна властивість психіки, що визначає можливість досягнення людиною більш високих, незвичних результатів у різних видах діяльності порівняно з іншими людьми, забезпечує продукування, висунення нових, оригінальних ідей, здібність винаходити або ж блискуче виконувати, відтворювати те, що вже створено” [10, с. 61–66].

Але для того, щоб особистість почала діяти креативно необхідні, по-перше, мотиви, а, по-друге, певні умови для цього. Для того, щоб творча особистість стала педагогом, потрібно створити особливу систему впливу на неї (у сфері виховання і навчання). Звідси випливає, що творчий педагог – креативна особистість, яка внаслідок зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу себе й іншої людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню високих результатів у будь-якому виді творчості [3].

Творча компетенція, або педагогічна майстерність завжди розкривається у діяльності, причому у діяльності ефективній. Саме таке розуміння компетенції і прийняте у педагогіці. Дехто з науковців визначає творчу компетенцію як “найвищий рівень педагогічної діяльності... який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів”. Зустрічаються й

такі визначення компетенції: “високе мистецтво виховання і навчання”; “синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистісних якостей учителя”, “інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов’язків учителя і вихователя”.

Справді, зовні творча компетенція вчителя виявляється в успішному розв’язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу, та сутність її у тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо.

Хоча майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. “Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей” [11, с. 54].

Творча компетенція – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Розглядатимемо творчу компетенцію як вияв педагогом свого “Я” у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня.

На думку І. Зязюна, для того щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе – всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб’єкт, об’єкт, засоби, результат) на підставі зворотного зв’язку: усвідомлення мети діяльності і результатів її досягнення; бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як вони сприймають дії педагога; вибір оптимальних засобів впливу і коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Спрямованість на дитину як прагнення співучасті в її розвитку дає змогу обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації – педагогічних технологій і техніки. Усвідомлення мети і результату організованого процесу розвитку творчої компетенції зумовлює потребу у знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога, даючи можливість осмислювати суперечності між обраною програмою виховання і реальним процесом здійснення. Саме це є внутрішнім стимулом самовиховання вчителя, прагненням набути необхідних умінь, поглибити знання.

Отже, творча компетенція або майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми прагнемо усвідомити вишки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного розвитку, доцільно

сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: творча компетенція – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [7, с. 78].

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях:

- 1) педагогічна компетентність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворюючим чинником є гуманістична спрямованість;
- 2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);
- 3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє опертя, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

До складових творчої компетенції належать: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Всі вони взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників [13, с. 172].

Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації). Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Причому, що вищим є рівень майстерності, то чіткіше виявляються конфлікти, бо новизна систем, які пропонують талановиті, творчі вчителі, нерідко натрапляє на опір представників усталених поглядів.

Педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: на себе – самоутвердження (щоб вбачали в мені кваліфікованого, вимогливого, справжнього вчителя); на засоби педагогічного впливу (коли найважливіше для вчителя – програма, заходи, способи їх пред'явлення); на школяра (дитячий колектив в актуальних умовах – адаптація); на мету педагогічної діяльності (на допомогу школяреві у розвитку – гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбутнім, усвідомлення мети і великої любові до дітей починає формуватися професійна компетентність учителя.

Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких ти є сам як особа, відповідальна за якість організації виховного процесу.

Підвалиною педагогічної майстерності є професійна компетентність. Знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Отже, зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. “Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд” [12, с. 97].

Для того щоб викликати в учнів певне ставлення до предмета, обговорюваного на уроці, вчитель висловлює своє розуміння проблеми, свої міркування. Звучить: “Я гадаю...”; “Мені здається...”. А буває й так, студент під час педагогічної практики точно передає думку з підручника, розповідає грамотно, послідовно, а реакція класу відсутня. Відбувається відтворення почутого студентом, але не зігрітого власними роздумами і почуттями. Так, інколи вчитель забуває педагогічну істину: якщо сам не розкриваєшся перед учнями, не даєш їм проникнути у світ своїх почуттів, думок, – марно очікувати щирих відповідей. І таке навчання не є розвитком творчого потенціалу учнів, воно перетворюється на тяжкий процес “накопичення знань”.

Майстерність педагога – в “олюдненні”, натхненності знання, яке не переноситься з книжок в аудиторію, а подається як власний погляд на світ. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є основоположними щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Слід зауважити, що складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному,

технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Третім елементом у структурі педагогічної компетентності є здібності до педагогічної діяльності. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Аналіз педагогічних здібностей здійснено у багатьох фундаментальних дослідженнях.

Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні, на нашу думку, найточніше визначена Н. Кузьміною. Це чутливість до людини, яка зростає, до особистості, яка формується. Спираючись на дослідження цього педагога, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

- комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування;
- перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину;
- динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;
- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;
- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Здібності до педагогічної діяльності можна оцінити залежно від того, як швидко йде професійне навчання.

Сфера впливу, поле тяжіння вмілого педагога поширюються передусім на нього самого. Самовладання, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність особистості дають змогу володіти ситуацією. Визначаючи оптимістичне прогнозування як одну з провідних професійно-педагогічних здібностей, науковці водночас наголошують на зв'язку комплексу здібностей зі спрямованістю особистості вчителя. Професійний оптимізм є опертям на позитивне у становленні особистості будь-якої людини.

Ще один елемент педагогічної компетентності – педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. "Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами)" [13, с. 102].

Критеріями творчої компетенції педагога є доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності).

На думку І. Зязюна, в оволодінні творчою компетентністю можна виокремити кілька рівнів.

Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є невисокою.

Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Елементи педагогічної компетентності дають змогу з'ясувати системність цього явища у педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає новій якості всій роботі педагога; формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Творчою називають таку людську діяльність, що спрямована на створення духовних та матеріальних цінностей і пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, подальшого розвитку. Отже, результатом творчої діяльності є нові, оригінальні й більш досконалі матеріальні та духовні цінності, які мають об'єктивну чи суб'єктивну вагомість. Творчість вважають одним із складних і загадкових явищ людського життя [1, с. 8].

Щодо педагогічної творчості, то в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка подається таке її тлумачення: “це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання і навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду.

Творчість педагогічна стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості” [4, с. 326].

Одна з особливостей творчої педагогічної діяльності полягає у тому, що вчитель навчає і виховує не певними методами або прийомами, а, насамперед, неповторністю своєї індивідуальності, особистісними рисами й якостями. Ефективність методів, прийомів і форм навчання оцінюється за мірою їх сприяння процесові загального розумового розвитку дитини, наскільки процес навчання є водночас і процесом фізичного, психічного, морального, духовно-естетичного виховання учнівської молоді. За думкою В. Сухомлинського, педагогічна праця лише тоді стає творчим процесом, а вчитель лише тоді стає активною силою, яка впливає на особистість вихованця, коли учитель не фіксує все, що відбувається, а сам активно впливає на педагогічний процес, створює його [14, с. 17]. Якраз у тому, що вчитель, спостерігаючи, вивчаючи, аналізуючи факти, творить педагогічні явища, і полягає найважливіший елемент творчого дослідження – передбачення. Значення творчого дослідження полягає не тільки в тому, що вчитель побачив, вивчив якусь грань педагогічного процесу, на яку досі ніхто не звертав уваги, а передусім у тому, що воно, творче дослідження, докорінно змінює погляд учителя на власну роботу.

Протягом власного творчого розвитку, вчителеві треба розкрити індивідуальні обдарування, задатки, талант, нахили школярів, бо вони відзначаються великою різноманітністю, неповторністю поєднань, яскравістю особистісних рис. Але загальною особливістю таланту є творча праця – вміння створити щось нове, втілити свою думку, свій задум у справу своїх рук. Вважаючи, що навчання і виховання людини полягають насамперед у розкритті цієї неповторності, самобутності, творчої індивідуальності, треба зауважити, що відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньої творчої, інтелектуально повнокровної праці – це завдання стає нині першочерговим у практичній роботі творчого педагога [1, с. 9].

Творчість, на думку В. Сухомлинського, ні в якому разі не означає, що педагогічний процес – це щось незбагненне, що піддається тільки інтуїції і не підвладне передбаченню [14, с. 17]. Якраз навпаки, саме тонке передбачення, вивчення залежності багатьох фактів і закономірностей педагогічного процесу дають змогу справжньому майстрові за необхідності миттєво змінити план уроку.

Також, постійно треба приділяти увагу розвитку творчих якостей педагога, формуванню готовності до педагогічної творчості, адже вона визначає ефективність усіх творчих процесів, оскільки її метою і результатом є творчий розвиток вихованців, поступове формування в них такої інтегральної якості, як здатність до творчості. За законами перебігу творчого процесу вчитель, який сприяє

творчому розвитку учнів, сам розвивається творчою, реалізує свій творчий потенціал, професійно вдосконалюється.

Сьогодні наукові дослідження мають тенденцію переосмислення шляхів навчання творчої діяльності педагога. Феномен творчості передбачає створення якісно нового продукту, який раніше не існував. Тому не можна навчитися тому, що не створено, але можна навчитися механізмам його створення, формувати здатність до творчого стилю діяльності.

Реальна діяльність будь-якого педагога є одночасно нормованою і творчою, неповторною, що вміщує унікальні риси його особистості. Психолого-педагогічні дослідження, присвячені творчості, дають нам підставу вважати, що визначальною якістю особистості є її творчі професійні вміння, які розглядаються як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображенні нові глибокі утворення в структурі особистості (творчі потреби, мотиви), а з іншого – знаходять своє вираження якісні зміни діяльності, яка стає більш цілеспрямованою і продуктивною. Зокрема у книзі “Психологія мистецтва” Л. Виготський зазначає, що “більше не підлягає сумніву те загальне положення, згідно з яким творчість є найглибшою потребою нашої психіки у розумінні сублімування деяких вищих видів енергії, не витрачених і таких, що не знайшли для себе виходу в нормальній діяльності організму, у вищі види, є найімовірнішим у сучасній психології” [2, с. 226]. Таке розуміння творчості сприяє усвідомленню необхідності пошуку реальних способів, шляхів, які б допомогли кожному вчителю в реалізації власних внутрішніх резервів з метою досягнення найвищих рівнів творчої активності.

У сучасній педагогіці існує багато шляхів розвитку творчої особистості вчителя, але найбільш результативними видаються: самовиховання педагога як процес становлення творчої особистості та театральна педагогіка як простір для вдосконалення та реалізації творчого потенціалу.

Педагогічна діяльність являє собою нову сутність, що зумовлює необхідність підпорядкувати собі індивідуальну свідомість і потенційні можливості вчителя як суб’єкта праці. Її подальший розвиток обумовлюється як зовнішніми, об’єктивними соціальними умовами, так і внутрішніми, ціннісними орієнтаціями особистості, її потребою у реалізації своєї індивідуальності під час професійно-педагогічної діяльності.

Ідея розвитку творчої і вільної особистості – центральна для філософської антропології. Людина – універсальна істота, здатна зробити вільний вибір. Для освіти і виховання ця ідея має основне значення, бо освіта – це передусім розвиток і саморозвиток, а педагогічна діяльність – це діяльність з метою створення умов для саморозвитку, самовиховання вчителя та учасників навчально-виховного процесу, забезпечення вільного творчого самовдосконалення.

Щодо розвитку творчої компетенції вчителя, він полягає в тому, що педагог бере участь в основних педагогічних відносинах, що спрямовані на вияв індивідуальності учнів (а не тільки їх індивідуальних здібностей). Тоді індивіду-

альність педагога розкривається через його творчість, яка розглядається на сучасному етапі як інноваційний підхід до здійснення власної педагогічної діяльності. Для творчої діяльності необхідні творче мислення, ініціативність, багата уява, спостережливість, прагнення та вміння втілювати творчі задуми, пошук нових способів діяльності, тощо. Вивчення вище зазначених якостей особистості вчителя виявило важливу роль педагогічної інтуїції, творчого потенціалу та новаторства. Тому що творчість – це діяльність, що розкриває не усвідомлені процеси інтелектуальної активності особистості, тим більше – індивідуальності вчителя, його професійного потенціалу.

Розвиток творчої компетенції вчителя – це складний процес, що ґрунтується на співпраці вчителя й учня, учнів у класі, володіння вчителем передовими педагогічними технологіями, вміння здійснювати пошукову діяльність для розв'язання нових проблем.

Творчу індивідуальність учителя характеризує передусім потреба у самореалізації, тобто прагнення до більш повної реалізації свого потенціалу у професійній діяльності [9, с. 59]. Таким чином, творчий стиль професійної діяльності вчителя – це своєрідний прояв його особистості в педагогічній діяльності через усталену систему засобів та прийомів, які утворюють особистісну систему дій, що в результаті складатиме своєрідний “почерк” професійної діяльності. Але його професійно-особистісні якості потребують корекції та самовдосконалення і створення довгострокової програми саморозвитку.

Сучасний стан освіти в Україні характеризується якісними змінами у змістовному аспекті, але ці позитивні тенденції стикаються з повільним темпом реформування застарілих методів і технологій у практиці освітнього процесу в освітніх закладах. Йдеться не тільки про нові професійні прийоми викладання, але, у першу чергу, про глибинні сутнісні зміни типів взаємодії двох головних суб'єктів системи освіти: Вчителя й Учня. При цьому важливим видається розв'язання тих протиріч, на які вказує академік І. Зязюн. Це протиріччя між новими ціннісно-цільовими орієнтирами в освіті, направленними на партнерство (діалог) дорослого і дитини, та існуючим монологічним типом взаємодії “Вчитель – Учень” у традиційній системі освіти; між зростанням внутрішньої свободи дитини і психологічним, професійним самопочуттям педагога, його ролевою негнучкістю; між темпами зміни соціальних умов сучасного життя і відсутністю нових освітніх технологій, що сприяють підготовці дитини до пристосовування у швидко змінному світі; між бажанням педагога по-новому будувати процес навчання та його невмінням сформувати мотивацію дитини до пізнавальної діяльності в сучасних умовах; між індивідуальною потребою педагога здійснювати свою професійну діяльність в новому освітньому просторі і традиційному устрої освітніх установ, що зберігся [13, с. 26].

Таким чином, можна виділити три взаємообумовлені проблеми:

1. Характер взаємодії суб'єктів системи освіти не відповідає характеру індивідуалізації соціально-психологічних відносин в сучасному суспільстві. До

теперішнього часу для традиційної школи характерний монополізований тип взаємодії між дорослим і дитиною. Дитина може висловлюватися лише в рамках жорстко регламентованого часу. Діалогізація ж педагогічної взаємодії припускає, перш за все, прийняття ситуації рівноправних позицій дорослого і дитини, позицій співучасті, співробітництва, співбуття.

2. Проблема мотивації до навчальної діяльності сьогодні є однією з центральних проблем і прямо пов'язана з проблемою індивідуалізації освіти. Позитивна мотивація до навчання у дитини може виникнути за умов, коли дитині цікаво те, чому її навчають; цікавий той, хто навчає; цікаво, як навчають.
3. В існуючій системі професійної підготовки вчителів недостатньо приділяється уваги вивченню й оволодінню сучасними педагогічними технологіями, які дозволяють істотно змінити методи організації освітнього процесу, характер взаємодії суб'єктів, і, нарешті, їх мислення і рівень розвитку. Педагог повинен уміти бути цікавим дитині, інакше контакт з ним ніколи не буде повністю діалогічним. Знання культури, яке педагог передає дитині, також має зацікавлювати учня. Проте до нової ролі вчитель не буде готовий, якщо не зміниться система його професійної підготовки, оскільки однією теорією і декларуванням ідей гуманізації не обійтися [7, с. 34].

На думку багатьох сучасних педагогів, таких як М. Антонєць, Н. Горбунова, Ю. Музиченко, Р. Нагірний, у вирішенні таких проблем особливе місце посідає театральна педагогіка. Ефективність застосування театральної педагогіки у професійній підготовці і процесі саморозвитку вчителя обумовлена наступними аргументами. По-перше, через специфіку своєї професії педагог постійно знаходиться у взаємодії, як з учнями, так і з колегами. Окрім цього в основі змісту предмету його спеціалізації практично завжди лежить дослідження взаємодії (хімічних елементів, законів фізики, музичної драматургії або відносин героїв літературного твору); вектором інтересу театру завжди були людські стосунки, взаємодія людини і світу, і саме їх, у першу чергу, за допомогою гри досліджує театр. По-друге, професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної ситуації. Як актор, так і вчитель впливає на відчуття і розум глядачів-учнів, звертаючись до відчуття, пам'яті, думки, волі, почуттів слухача. Атрактивність, переконливість, артистизм учителя, також як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер під час репетицій, так і вчитель на уроці повинні володіти здатністю яскравої емоційно-вольової впливовості на акторів або учнів. Учителю необхідно побудувати логіку навчального процесу таким чином, щоб він був сприйнятий і зрозумілий учням.

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок про те, що навчання можна і потрібно здійснювати через театралізацію навчального процесу, де у спільній творчості відбувається досягнення явищ навколишнього світу через занурення і проживання образів, які сприяють формуванню цілісності уявлень

і знань про людину, її призначення і роль у житті суспільства, її ставлення до навколишнього світу, її діяльності, думки і відчуття, етичні й естетичні ідеали.

Висновки. Отже, творча компетенція – це вища творча активність учителя, що виявляється у доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання і виховання, яка потребує постійного розвитку. Творчою називають таку людську діяльність, яка спрямована на створення духовних та матеріальних цінностей і просякнута елементами нового, вдосконалення, збагачення.

Тому постійно треба приділяти увагу розвитку творчих якостей педагога, формуванню готовності до педагогічної творчості, адже вона визначає ефективність усіх творчих процесів, оскільки її метою і результатом є творчий розвиток вихованців. За законами перебігу творчого процесу вчитель, який сприяє творчому розвитку учнів, сам розвивається творчо, реалізує свій творчий потенціал, професійно вдосконалюється.

До складових творчої компетенції входять: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Всі вони взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників. Головними рівнями творчої компетенції є: елементарний, базовий, досконалий та творчий.

Сучасна педагогіка пропонує багато шляхів розвитку творчої особистості вчителя, але найбільш результативними можна вважати: самовиховання педагога як процес становлення творчої особистості та театральну педагогіку як простір для вдосконалення та реалізації творчого потенціалу.

Розвиток творчої компетенції вчителя – це складний процес, що ґрунтується на співпраці вчителя й учня, учнів у класі, володіння вчителем передовими педагогічними технологіями, умінням здійснювати пошукову діяльність для розв'язання нових проблем.

Література

- [1] Антонєць М. Проблема педагогічної творчості вчителя у спадщині В.О. Сухомлинського / М. Антонєць // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 7–10.
- [2] Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 526 с.
- [3] Гавриш Н.В. Педагогічна творчість як умова стимулювання творчих проявів дітей у мовленні, http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2004_6_1/doc_pdf/Gavrish.pdf.
- [4] Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К., 1997. – 472 с.

- [5] Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
- [6] Качество подготовки специалистов в вузе: теория и практика: материалы региональной науч.-практ. конф. / В.В. Зайцев. – Волгоград: Перемена, 2005. – 138 с.
- [7] Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
- [8] Концепція педагогічної освіти. – К., 1998 – 20 с.
- [9] Крыжицкий Г.К. Советы руководителю драматического кружка / Г.К. Крыжицкий. – М.: Искусство, 1955. – 365 с.
- [10] Мазаненко О.М. Психологічні особливості творчо обдарованої студентської молоді / О.М. Мазаненко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 2–3. – С. 61–66.
- [11] Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
- [12] Невмержицький О.Н. Педагогічні технології зваби і загрози / О.Н. Невмержицький // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 97.
- [13] Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – [2-е вид.]. – К.: Вища школа. – 2004. – 422 с.
- [14] Сухомлинский В.А. Постановка эксперимента педагогическим коллективом средней школы / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1958. – № 5. – С. 14 – 27.
- [15] Шевченко В.М. Формування педагогічних здібностей і педагогічної майстерності викладача вищої школи, http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_12_2/doc_pdf/Shevchenko_st.pdf.

Анотація. У пропонованій статті узагальнюються теоретичні засади розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, як організаторів взаємодії з індивідуальністю учня.

Ключові слова: творчі здібності, особистість, теоретичні основи.

Аннотация. В данной статье обобщаются теоретические основы развития творческих способностей будущих учителей как организаторов взаимодействия с индивидуальностью школьника.

Ключевые слова: творческие способности, личность, теоретические основы.

Annotation. This article summarizes the theoretical basis for the development of creative abilities of future teachers as organizers interaction with individual pupils.

Key words: creativity, personality, theoretical foundations.

Наталія Онищенко

*Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*

УДК 061.2:[378.147:376-056.45]

Молодіжні і дитячі громадські організації у системі підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Одним із пріоритетних завдань на етапі розбудови сучасної освітньої системи є підготовка фахівців до роботи з обдарованою молоддю, що передбачає розвиток здібностей особистості, її самовизначення, соціальну адаптацію та культурне становлення. У Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки зазначено, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням національної науки молодими кадрами [1]. Неефективно використовується інтелектуальний і творчий потенціал обдарованих учнів, відсутні сприятливі умови для реалізації їх здібностей. Інтеграція України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими дітьми. За дослідженнями сучасних науковців, чинниками негативного впливу на зазначену проблему є: безсистемність роботи з обдарованими учнями та відсутність її належного правового, фінансового, організаційного, науково-методичного забезпечення; потреба систематизувати форми соціального захисту обдарованої молоді з боку держави; слабка матеріально-технічна, науково-дослідницька та експериментальна база навчальних закладів для роботи з обдарованою молоддю; відсутність цільового асигнування щодо забезпечення роботи з обдарованою молоддю [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Теоретичні питання обдарованості

досліджували В. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін. Сутнісні характеристики поняття “обдарована дитина” розкрито у працях сучасних українських науковців: І. Беха, Л. Васильченко, Н. Волкової, О. Гузенко, Л. Липової, Л. Морозової, Т. Поніманської, В. Рибалки, С. Сисоевої, М. Фіцули та ін. Серед зарубіжних дослідників важливими для нашої роботи є праці М. Карне, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерса, Р. Стенберга, А. Шведела, К. Юнга, які вважають обдарованість якістю, що виникає у відносинах “людина – середовище”. Вагомий внесок у вивчення проблеми творчої обдарованості здійснено низкою дослідників (Д. Богоявленська, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Кульчицька, Н.Л. ейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Моргун, Я. Пономарьов, Р. Семенова, Б. Теплов, Е. Торренс та ін.). У науковій літературі безпосередньо розглядається і проблема труднощів, що виникають у навчанні обдарованих дітей (К. Геллер, С. Ланджоул, С. Майлз, С. Марленд, Х. Пассов, О. Щебланова, Дж. Фримен). Дослідниками передусім відзначається недостатній рівень підготовки вчителя до роботи з талановитими учнями й негативні наслідки некомпетентного підходу до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність у мисленні й поведінці (Д. Вебб, Е. Мекстрот, С. Толан, П. Торренс).

В Україні з метою вирішення проблем розвитку обдарованої особистості відбулися значні зрушення. Так, Міністерство освіти і науки України, Інститут педагогічної і психологічної освіти АПН України розробили методичні рекомендації щодо вияву обдарованості дитини та визначення галузі, в якій найбільш яскраво виявляються її здібності. В Інституті психології ім. Г. Костюка обґрунтовано доцільність розгляду психодіагностики обдарованості в єдності зі сприянням розвитку особистості, узгодженості процесу навчання з індивідуальною траєкторією розвитку обдарованості, надання психолого-педагогічної допомоги обдарованим дітям та молоді; аргументовано необхідність створення загальнонаціональної системи психодіагностики обдарованості особистості (керівники – В. Моляко, Р. Семенова) [4, с. 6]. Створено лабораторію “Психологія обдарованості”, де розроблено психологічну модель інтелектуальної обдарованості, що дозволяє розпізнати обдарованість в ранньому віці; проведена систематизація основних підходів до вивчення обдарованості і креативності; обґрунтовано психологічні моделі типів обдарованості; створено програму лонгітюдного спостереження за особистістю, що є надзвичайно цінним в теоретичному та прикладному аспектах проблеми обдарованості. З метою пошуку, виявлення і підтримки обдарованих дітей та на виконання Національної програми “Діти України”, при Українському центрі творчості дітей та юнацтва створено координаційну раду “Обдарована дитина” при якій діють дві науково-практичні лабораторії. У системі освіти для розвитку обдарованих дітей створено (згідно Закону України “Про освіту”) профільні класи з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізовані навчальні заклади (гімназії, ліцеї, колегіуми тощо). Проблему обдарованості досліджують в Інституті обдарованої дитини АПН

України, запропоновано проект Концепції Національного центру обдарованої дитини; розроблено теоретичну модель комплексної особистісної діагностики, яка є основою для проектування розвивального середовища обдарованого індивіда; створено структурну модель реалізації державної політики з підтримки обдарованих дітей в Україні [4, с. 4].

Метою статті є дослідження феномену обдарованої молоді, розкриття ролі молодіжних і дитячих громадських організацій у системі підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Обов'язковою умовою розкриття ролі дитячих і молодіжних громадських організацій у системі підготовки фахівців є уточнення понятійного апарату. Ця вимога особливо актуальна у разі широкого застосування основоположного поняття у різних галузях знань, складності його змісту, багатоаспектності сучасного використання. Сказане повною мірою стосується поняття “обдарованість”. Результати аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, представлені у табл. 1, не претендуючи на репрезентативність, відбивають сучасну різноманітність поглядів на проблему обдарованості і дають змогу виявити ключові моменти в характеристиці наукового поняття, що розглядається.

Таблиця 1. Сутнісні характеристики обдарованості

Автори	Зміст висловлювання
М. Карне	потенційна можливість високих досягнень завдяки певним здібностям; існує спеціальна обдарованість (математичні, конструктивно-технологічні, художні, музикальні, літературні та ін. здібності)
А. Шведел, Р. Стенберг	багатовимірне утворення, яке не можна зводити до коефіцієнта інтелекту, креативності, мотивації; воно унікальне, тому вчителю потрібно враховувати різноманітність форм його виявлення; поєднання інтелектуальних здібностей, творчого підходу і наполегливості
А. Таненбаум	поєднання високого загального інтелекту, впливу середовища, таланту
Н. Лейтес	системна якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів порівняно з іншими людьми в одній або декількох видах діяльності; визначає три категорії обдарованих дітей: 1. Діти з ранньою розумовою реалізацією – діти зі звичайним рівнем інтелекту, в яких спостерігається особливе “тяжіння”, інтерес до якогось окремого навчального предмета (до якоїсь галузі науки чи техніки). Така дитина (часто починаючи з середніх класів) захоплюється

	<p>математикою, фізикою, біологією, мовою чи літературою, історією, або якимось своїм предметом. Вона може значно випереджати своїх однолітків легкістю засвоєння специфіки матеріалу, поглибленістю інтересу до нього. Уроки з інших предметів можуть її обтяжувати.</p> <p>2. Діти з прискореним розумовим розвитком – діти, які за однакових умов вирізняються високим рівнем інтелекту, особливо вони бувають помітними в молодших класах.</p> <p>3. Діти з окремими ознаками нестандартних здібностей – діти не вирізняються розумовими особливостями, не випереджають однолітків у загальному розвитку інтелекту та не виявляють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, але вирізняються особливими якостями окремих психічних процесів (надзвичайна пам'ять на якісь об'єкти, багатство уяви, здатність до спостереження). Серед таких школярів трапляються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, не дуже контактні</p>
О. Вессель, О. Лазурський	певна сукупність здібностей людини, які забезпечують ефективність її соціальної життєдіяльності
Б. Федорин, Є. Климов	обдарованість є високорозвиненим потенціалом відповідних здібностей людини як суб'єкта активності, неповторним поєднанням лише їй притаманних властивостей, які дозволяють особі-носію досягати значних результатів діяльності у соціальній сфері суспільного виробництва
Л. Виготський, С. Рубінштейн	обдарованість виявляється у високому рівні розумового розвитку дитини, самостійності, нестандартності виконання завдань
О. Кульчицька	системно-особистісне утворення, що складається з високого рівня інтелекту, творчих здібностей, мотиваційного компонента
Т. Поніманська	обдарована дитина відрізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями, або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності
Н. Волкова	діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності
Б. Теплов	компонент природних здібностей, які мають прояв у кількісних і якісних характеристиках основних психічних процесів; характеризував поняття за критерієм успішної діяльності
А. Веліканова	найважливішою характеристикою є особлива система цінностей, в якій основне місце займає діяльність, що відповідає змісту обдарованості конкретної дитини; зазначений зміст розкривається через упереджено-емоційне, особистісне ставлення до діяльності, яка визначає сферу інтересів дитини
В. Моляко	одна з найважливіших психічних систем упорядкування системи "людина – світ"

Ю. Гільбук	виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість. Кожен з типів охоплює по кілька видів обдарованості, а кожен вид тлумачиться як спеціальні здібності; на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості: природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань); природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання); гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу)
А. Петровський, Є. Головаха, Ю. Швалб	життєво-стильова характеристика, що віддзеркалює здатність людини до ефективного входження в спільноту та продуктивного управління групою людей різного рівня узагальненості. Потенціал таких властивостей забезпечує особі самореалізацію через спілкування з іншими людьми та через вплив на них
А. Матюшкін.	фактори, які включають: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, яка виражається через знаходження нового у постановці та вирішенні проблем; можливість досягнення оригінальних рішень; можливість прогнозування і передбачення; здатність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки, складають єдину інтегральну структуру обдарованості, яка проявляється на всіх рівнях індивідуального розвитку

Аналіз наведених у таблиці тлумачень обдарованості свідчить про те, що при значному розходженні авторських позицій у більшості визначень наявні такі ключові моменти: “обдарована дитина” – багатовимірне особистісне унікальне утворення, яке пов'язане з підвищеними інтелектуальними і творчими здібностями дитини, наполегливістю, мотивацією до діяльності, потенційними можливостями, досягненнями високих результатів у певних видах діяльності, самостійністю, нестандартністю в прийнятті рішень. В інтелектуальній сфері обдарована особистість відзначається гарною пам'яттю і жвавим мисленням; у творчій (креативній) – допитливістю; у сфері спілкування обдарована дитина швидко пристосовується до нових ситуацій, легко знаходить спільну мову з дорослими і дітьми, в іграх – лідер, бере на себе відповідальність. У руховій сферії властиві тонка і точна моторика, чітка координація, широкий діапазон рухів, високий рівень розвитку основних рухових навичок тощо [3].

На нашу думку, значні потенційні можливості реалізації зазначених вище особливостей обдарованих дітей і молоді закладені у діяльності дитячих і молодіжних громадських організацій України. Оскільки навчально-виховний простір розвитку особистості обдарованої дитини повинен мати можливості не тільки для самовизначення й самореалізації дитини, а й для формування

моральної, громадської відповідальності за свої дії у вигляді вчинку [7]. Сьогодні в Україні відбувається процес створення дитячих і молодіжних організацій, відновлення тих, що були заборонені за тоталітарної системи. В оновленій системі національного виховання в Україні функціонує цілий ряд молодіжних та дитячих громадських організацій і об'єднань. В основі їх діяльності – ідеї гуманізму, вірності народу України, розширення знань про Україну, формування всебічно розвиненої особистості, високоморальної і культурної людини. Серед них найбільше поширення має Спілка піонерських організацій України (СПОУ) і національна скаутська організація Пласт. СПОУ об'єднує піонерські організації з усіх областей України, її членами є близько мільйона дітей та дорослих. Пласт має 130 осередків, розташованих у всіх регіонах України, і налічує більше 9 тисяч членів, з яких близько 8,5 тисяч – молодь до 18 років [6]. В основі діяльності дитячих і молодіжних організацій – ідеї гуманізму, вірності народу України, розширення знань про Україну, формування всебічно розвиненої особистості, високоморальної і культурної людини, активна робота з обдарованими дітьми. Зокрема, спрямування діяльності обдарованих дітей таким чином, щоб вони були повноцінними членами дитячого колективу, брали активну участь у його житті; формування з обдарованих дітей активних громадян суспільства тощо.

Робота з обдарованими дітьми в дитячих і молодіжних громадських організаціях СПОУ та Пласт здійснюється на основі варіативно-програмного підходу, який дає можливість позбутись одноманітності в роботі з ними. Виконати це завдання покликані програми діяльності за інтересами, розроблені науково-практичними центрами СПОУ і Пласту. Варіативно-програмний підхід до діяльності не лише відповідає інтересам дітей, а й враховує зміни навколишнього життя: економічні, соціальні, політичні, моральні. Діти мають можливість вибирати об'єднання за інтересами, переходити з одного об'єднання в інше, реалізувати будь-яку співзвучну душі програму (декілька програм, навіть декілька напрямів з різних програм), а також змінювати їх у залежності від пошуку інтересу, самим планувати строки й темпи виконання програм. Сучасна виховна методика СПОУ виявляється в соціальному, психологічному та педагогічному аспектах, які сприяють ефективній роботі саме з обдарованими дітьми. Соціальний аспект полягає у формуванні соціальної активності особистості школяра, його адаптації в соціальному середовищі. Психологічний аспект забезпечується шляхом пошуку дитиною взаєморозуміння, свого місця в колективі; базується на довірі до інших людей. Педагогічний аспект полягає в організованій системі виховного впливу однолітків один на одного, творчій самореалізації кожного. Виховання дитини здійснюється колективним суб'єктом – первинним громадським дитячим колективом. Зазначимо, що Спілка має значний виховний потенціал, напрацьований десятками років та вивірений практикою. Так, у СПОУ використовуються такі специфічні форми роботи з обдарованими дітьми: лінійки (уроки, робочі), зльоти піонерів, спеціалізовані табори, збори піонерського

активу (“Лідер”), піонерські свята з різної тематики (фольклорні, вечорниці), туристичні походи, екскурсії, трудові та благодійні акції (“Надія”, “Милосердя”), добродійні операції (“Дзвоники”, “Лелека”, “Ялинка”), експедиції, вечори, вогники дружби. У процесі розвитку обдарованих дітей застосовуються різноманітні специфічні методи: розповідь, диспути, позитивний приклад вожатих; тимурівська робота; фестивалі дитячої творчості (“Повір у себе”, “Веселкове коло”), різноманітні конкурси (“На струнах веселки”, “Слов’янський базарчик”), проблемні “Круглі столи”, вікторини, змагання (спортивні, ерудитів), ігри-випробування (“Веселкова зірниця”, “Робінзонада”), ярмарки, естафети (“Старти надій”, “Веселі старты”), майстерні (дитячих саморобок) тощо.

Зміст програмної діяльності СПОУ передбачає: створення умов для отримання додаткових інформаційних, наукових, практичних, громадянських знань дітьми; виховний, розвивальний аспект усіх програмних заходів; залучення до програмних заходів дітей з різних соціальних, національних прошарків населення України; розвиток дитячого самоврядування як уроків громадської свідомості, соціально-громадської активності, культури, спілкування, формування сучасних молодих лідерів; пріоритетність ігрових форм роботи з дітьми; визнання та використання досвіду, традицій, особливостей діяльності місцевих, всеукраїнських міжнародних дитячих громадських формувань, створення всеукраїнських, регіональних програм, проектів, участь у міжнародних; використання принципів колективної творчої діяльності; розробку власних, спільних із зацікавленими державними, громадськими структурами довгострокових соціально, педагогічно цінних програм, проектів, які не дублюють діяльність державних, громадських інститутів [6].

Значний виховний потенціал, спеціальну методику роботи з обдарованими дітьми, апробовану десятками років, має молодіжна громадська організація Пласт, заснована восени 1911 р. вчителями гімназії О. Тисовським, І. Чмолюю і П. Франком (сином І. Франка). В основу роботи з дітьми покладено провідні ідеї скаутизму, розроблені Р. Бейден-Пауелом у 1907 р., та національні українські особливості. Пластові Присяга та Закон є концентрованим вираженням основоположних засад українського пластуництва та важливою умовою формування соціально активної позиції обдарованого школяра. Оскільки діти, приймаючи добровільно певний кодекс поведінки перед своїми однолітками, розвивають у собі такі риси характеру, як відповідальність, чесність, вірність даному слову. Постійне зіставлення своїх вчинків із прийнятими моральними цінностями та бажання “робити якомога краще” в ім’я досягнення мети сприяють ефективному здійсненню виховного процесу.

Пластові програми, які є ступеневими, зорієнтовані на всебічний, послідовний розвиток обдарованих дітей. У кожній програмі передбачаються ігри, навчання та суспільно-корисна праця; їх гармонійне поєднання сприяє досягненню очікуваного виховного результату. Велике значення в програмах приділяється

також природі, оскільки вона є ідеальним середовищем для цілісного та гармонійного розвитку особистості дитини. Ще Р. Бейден-Пауел наголошував на винятковому виховному значенні природи. Свою працю "Скаутинг для хлопців" він назвав "підручником із виховання через пізнання лісу". Подолання перешкод разом з іншими, колективна боротьба за можливість задовольнити життєві потреби створюють продуктивні зв'язки між пластунами, що сприяє їх соціальному становленню. Зазначимо, що для кожної вікової категорії дітей розроблена певна програма. Підсумковим етапом наприкінці пластового року є пластовий табір, де діти можуть провести час серед природи в товаристві своїх ровесників. Крім цього, у таборі новачки завершують пробу, здобувають нові вміння та проходять історичний ігровий комплекс, під час якого в ігровій формі вивчають історію України [6].

Зазначимо, що різні напрями виховання у Пласті взаємодоповнюють і взаємообумовлюють один одного і створюють єдину пластову систему розвитку обдарованих дітей, що передбачає використання таких специфічних форм роботи з ними: щотижневі сходи, на яких проводяться змагання, спортивні ігри, мистецьке майстрування, бесіди, розповіді, співи; вогники рою, які відбуваються з нагоди свята, прийняття нових членів тощо; мандрівки, прогулянки, поїздки, які спрямовані на формування у дітей упевненості у власних силах, внутрішньої рівноваги; розвиток спостережливості, кмітливості, уваги, естетичних почуттів; уваги, відчуття часу тощо; змаг, що є можливістю змагатися, досягти мети; нагодою для творчої забави; закріпленням того, що діти вивчили під час занять; можливістю випробувати свої сили. Особливостями змагу є проведення його у формі гри та точкування учасників; пластові табори, де діти проводять час серед природи в товаристві своїх однолітків; пластові свята, зустрічі на різну тематику тощо.

Головними завданнями у системі роботи з обдарованими дітьми Асоціації гайдів України є сприяння розкриттю творчого потенціалу однієї з найвагоміших у демографічному, культурному, духовному відношенні молодіжної підгрупи – дівчат молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку; залучення до системи загальнолюдських цінностей, підвищення культурного рівня, збагачення знаннями з історії світової та національної культури; розвиток практичних умінь та навичок з медицини, ведення домашнього господарства, організації та проведення таборів; сприяння прагненню до самовиховання і самовдосконалення, формування демократичного підходу до самостійного прийняття рішень; залучення до участі в благодійних акціях та русі милосердя; допомога в здійсненні природоохоронних проєктів; залучення молоді до здорового способу життя; розвиток міжнародного спілкування та дружби, прагнення до миру та взаєморозуміння. Безпосередня участь обдарованої молоді у відродженні та розвитку духовних та культурних цінностей українського народу – основний зміст діяльності Співки творчої молоді України "Ліга Артис". Благодійна діяльність на території України, виявлення та розвиток творчої молоді, підтримка альтернативних

видів мистецтва – основні напрямки діяльності Всеукраїнської молодіжної громадської організації “Україна XXI”. У своїй діяльності “Україна XXI” спирається на підтримку українських та міжнародних державних органів і недержавних організацій: Комітету Верховної Ради України з питань молодіжної політики, фізичної культури, спорту та туризму, Міністерства України у справах сім’ї, дітей та молоді, Міністерства освіти і науки України, Міністерства культури та мистецтв України, Національної ради молодіжних організацій України та інших. Головною метою організації Українське молодіжне аерокосмічне об’єднання “Сузір’я” є розвиток творчих здібностей дітей та підлітків, зацікавленості у дослідженні космосу, вивчення історії авіації, космонавтики та ракетної техніки. “Сузір’я” також вирішує інші питання для молоді – впровадження аерокосмічної освіти в Україні, проведення всеукраїнських та міжнародних конкурсів, конференцій, змагань та фестивалів, пошук та підтримка обдарованої молоді.

Висновки. Таким чином, молодіжні осередки мають широкі можливості для створення оптимальних умов для виявлення обдарованої молоді і надання їй підтримки в розвитку творчого потенціалу, самореалізації та постійного духовного самовдосконалення; здійснення ефективної роботи з обдарованими дітьми і студентами, прилучення їх до активної пізнавальної діяльності, самореалізації творчих сил. При цьому подальшого удосконалення потребує професійна підготовка майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю у дитячих і молодіжних громадських організаціях, яка повинна ґрунтуватися на принципах комплексності, систематичності, фундаментальності.

Література

- [1] Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 рр.: затверджено постановою Каб. Мін. України від 08.08.2007, № 106 // Шкільний світ, 2007. – № 39. – С. 12.
- [2] Закон України про молодіжні та дитячі громадські організації. – К.: Парламентське вид-во, 2000. – 23 с.
- [3] Карне М. Многогранность одаренности / М. Карне // Обдарована дитина. – 2002. – №4. – С. 19–26.
- [4] Кремень В. Удосконалювати психолого-педагогічний супровід освітніх реформ / В. Кремень // Рідна школа. – 2009. – № 4 (952). – С. 3–9.
- [5] Кушнір В. Пошуки науково-практичних підходів у дослідженні феномену дитячої обдарованості / В. Кушнір, Г. Кушнір, Н. Рожкова // Рідна школа. – 2009. – № 4. – С. 66–69.
- [6] Онищенко Н.П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій: навч.-метод. посіб. / Н.П. Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 100 с.

- [7] Програма роботи з обдарованою дитиною: метод. рек. [у рамках проекту “Обдарованість” Програми “Освіта столиці. 2006–2010 рр.” / уклад. Н.П. Клименко, С.Р. Хімко]. – К., 2008. – 35с.

Анотація. У статті досліджується проблема ролі молодіжних і дитячих громадських організацій у системі підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованою особистістю, розкриваються особливості роботи з обдарованою молоддю у дитячих і молодіжних громадських організаціях.

Ключові слова: дитячі і молодіжні громадські організації, підготовка майбутніх учителів, обдарована молодь.

Аннотация. В статье рассматривается проблема значения детских и молодежных общественных объединений в системе подготовки будущих учителей к работе с одаренной личностью, раскрываются особенности работы с одаренной молодежью в детских и молодежных общественных объединениях.

Ключевые слова: детские и молодежные общественные объединения, подготовка будущих учителей, одаренная молодежь.

Annotation. The problem of the role of youth and children's organizations in the training of future teachers to work with talented personality, revealed features of work with gifted youth in the children's and youth's social organizations.

Key words: children's and youth's social organizations, the training of future teachers, gifted youth.

Олена Сергійчук

*Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*

УДК 376-056.45(477)

Провідні напрями підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Економічні та соціальні перетворення в Україні зумовили необхідність реформування всіх ланок системи освіти. Перед сучасною школою постало завдання максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Нова українська школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема, Закон України “Про освіту”, Національна програма “Діти України”, Програма розвитку обдарованих дітей і молоді, Указ Президента України про підтримку обдарованих дітей та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді. Для України створення системи розвитку обдарованої особистості є необхідною умовою досягнення успіху на шляху розбудови незалежної держави. Педагогічна наука і громадськість, суспільство в цілому все більше розуміють значущість такого явища як обдарованість. Робота з обдарованими дітьми, що передбачає розвиток здібностей особистості, її самовизначення, соціальну адаптацію та культурне становлення, є одним із пріоритетних завдань на етапі розбудови сучасної освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Багаторічні дослідження науковцями феномену обдарованості виявили його складність, багаторівневість і різ-

нобічність. На сьогодні не існує якогось одного методу, який би дозволяв з абсолютною достовірністю і надійністю виявляти обдарованих дітей і передбачати їх досягнення в майбутньому. Зважаючи на це, можна зрозуміти, чому саме проблема обдарованості молоді вже давно стала предметом великої уваги науковців, зокрема О. Антонової, Л. Божович, А. Бударного, В. Давидова, Р. Науменка, Л. Занкова, А. Коваленко, Г. Третяк, А. Білої, В. Моляко, Ю. Гулько, Т. Кудрявцева, О. Матюшкіна та ін.

Метою статті є розкриття окремих аспектів підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей в Україні, визначених програмами “Освіта (Україна XXI століття)”, “Обдарована дитина”, Законом України “Про освіту”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На сьогодні державна програма “Освіта (Україна XXI століття)” визначає мету національного навчання та виховання як набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування розвинутої духовності, фізичної досконалості, естетичної, правової, моральної, трудової та екологічної культури. Центром концепції розвитку є особистість, індивідуальна робота з обдарованими дітьми, які вирізняються, насамперед, підвищеним рівнем розумового розвитку [8, с. 17]. Для подальшої реалізації державної політики у сфері створення сприятливих умов для виявлення обдарованої молоді та набуття нею навичок і знань у певних галузях діяльності, застосування її здібностей в Україні, а також залучення педагогічних і науково-педагогічних працівників до роботи з обдарованою молоддю розроблено Державну цільову програму роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 р. Метою даної програми є забезпечення і підтримка обдарованої молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Київська обласна програма “Обдарована дитина” на 2003–2012 рр. розроблена з метою створення системи пошуку, розвитку й педагогічної підтримки талановитих дітей та підлітків, стимулювання творчого самовдосконалення учнівської молоді, самореалізації особистості в сучасному суспільстві. Метою програми “Обдарована дитина” є визначення організаційних, науково-практичних та психолого-педагогічних заходів щодо розробки, впровадження ефективних методів і технологій; пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей; створення умов для творчого розвитку особистості; розвитку системи профільного навчання; стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, забезпечення екологічних і соціальних гарантій самореалізації особистості.

Закон України “Про освіту” передбачає, що для розвитку здібностей, обдарувань і таланту створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окре-

мих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних колективів, об'єднань. На сьогоднішній день діти з високим рівнем розвитку в певній галузі навчаються в різних навчальних закладах: це і школи з поглибленим вивченням циклу предметів, і школи-інтернати (наприклад, спортивного спрямування), профільні навчальні заклади різних ступенів тощо. Можливість відкривати класи для дітей з високим рівнем розвитку здібностей, що з'явилась останнім часом в окремих навчальних закладах різного профілю, призвела до того, що практика навчання обдарованих дітей значно випередила створення науково обґрунтованих програм і технологій, які б забезпечували розвиток таких учнів. Істотний розрив між наукою і практикою призводить до негативних наслідків, одними з яких є втрата інтересу до навчання та низка психологічних проблем у розвитку школярів. Усе це на сьогодні свідчить про відсутність науково обґрунтованих програм, дійсно зорієнтованих на потреби і можливості обдарованих дітей.

Проблема формування творчого потенціалу учня є складною, багатоаспектною і водночас дуже важливою для сучасної психолого-педагогічної науки і практики шкільної освіти. Одним із найважливіших напрямів навчання та виховання є розвиток творчого потенціалу кожного учня та його самореалізація. У сучасній світовій практиці існують три основних підходи до вирішення проблеми навчання і розвитку обдарованих дітей:

- найпростіший шлях, що не вимагає додаткових затрат і зусиль на розробку і реалізацію програм, – це прискорене навчання. Учні з високими здібностями, зі значним випередженням в інтелектуальному відношенні навчаються за звичайними програмами, але мають можливість просуватися в тому темпі, який відповідає їхнім індивідуальним можливостям. Такі учні найчастіше проходять кілька навчальних років за один і закінчують навчальні заклади раніше від своїх однолітків. Прискорене навчання враховує лише одну особливість обдарованих дітей – швидкий інтелектуальний розвиток, і вирішує одну проблему, пов'язану з цим: дозволяє уникнути одноманітності й відсутності в дітей інтересу до знань. Однак цей підхід не передбачає корекцію й зміни у програмах навчання, а також породжує проблеми з виходом таких учнів із середовища однолітків та входження їх у доросле життя, що може супроводжуватися стресами, депресіями тощо. Отже, прискорене навчання є недостатньо продуктивним, оскільки не сприяє соціальній адаптації таких дітей у суспільстві.
- інший напрям передбачає зміну та збагачення змісту навчання. Це шлях поглибленого вивчення окремих предметів і наукових галузей, що дозволяє дітям з високим рівнем здібностей просуватися в засвоєнні певного кола проблем і предметів, які їх цікавлять. Підхід має широкі, хоча й не до кінця реалізовані повною мірою можливості, однак має й свої недоліки. Основний з них – орієнтація на розвиток інтелекту і компетентності в одній чи кількох

галузях наукового знання. У цьому випадку розвитку гармонійної особистості в цілому та реалізації творчих можливостей спеціальної уваги не приділяється. Крім цього, є небезпека нав'язування ранньої спеціалізації дитині й однобічного її розвитку в окремому напрямі діяльності;

- третій шлях вирішення проблеми пов'язаний з переглядом і зміною самих цілей навчання, домінантною з яких є розвиток творчої особистості і її мислення. Виходячи з цього, перебудовується сам зміст навчання і коло тих умінь та навичок, яких необхідно навчати дітей. Такий підхід, побудований на моделі Дж. Гілфорда “Структура інтелекту”, вважається в педагогіці і психології найбільш перспективним. Такі програми дають змогу врахувати як соціальні запити суспільства, так і специфічні потреби і можливості дітей. Адже світ, у якому ми живемо, змінюється настільки швидко, що неможливо передбачити й дати дітям усі ті навички і знання, які їм будуть необхідні через кілька десятиків років [7, с. 130].

Відомий педагог Ш. Амонашвілі зазначав “У кожній дитині – образ Творця, але Творцеві потрібен “помічник, який виявить цей образ”. Учителю належить у цьому процесі ключова роль. Формування творчої особистості, розвиток її індивідуальних здібностей і таланту є пріоритетним напрямом навчально-виховної роботи школи на сучасному етапі її розвитку.

Науково обґрунтоване створення програм для обдарованих дітей, що забезпечує творчий розвиток, неможливе без врахування загальних психологічних передумов творчого розвитку і становлення особистості, без урахування специфічних потреб і можливостей обдарованих дітей. Якщо вчитель допоможе кожній обдарованій особистості поставити перед собою завдання, що відповідають її інтересам, оволодіти методами, дослідницькими навичками для вирішення таких завдань, то мети навчання буде досягнуто.

Так, зокрема, А.Доровський виділяє такі цілі програм для обдарованих дітей:

- освітні програми мають передбачати ступінь і міру саморозкриття обдарованих учнів. Межі успіху і досягнень кожного змінюються в певні проміжки часу. Саморозкриття має охоплювати розумовий, емоційний і соціальний розвиток та враховувати індивідуальні відмінності дітей;
- важливою метою є задоволення потреби в новій інформації. Обдарована дитина має бути добре поінформована, адже вона відрізняється самостійністю у “видобуванні” знань, творчій діяльності та невгамовним потягом до всього нового;
- одна з цілей програми – комунікативна адаптація. Обдаровані діти перенасичені вербальними символами, концепціями, проектами, узагальненнями, гіпотезами, мають здібності маніпулювати ними. А школа має виховувати вміння вербальної взаємодії. Школярі мають удосконалювати свої комунікативні вміння, втілюючи свої уявлення в різних формах, однією з яких є написання творчих робіт, дискусії, обговорення тощо;

- важливою метою програми є допомога обдарованим учням у самовираженні. Йдеться насамперед про їх творчу спрямованість; не розкриття теоретичних положень, а вираження почуттів, емоцій, ставлень, що досягається участю в різноманітній мистецькій діяльності (гуртки, творчі колективи) [1, с. 271].

На сьогодні удосконалити навчально-виховний процес з обдарованими дітьми, дати їм ґрунтовні, міцні знання, озброїти їх практичним розумінням основ наук допомагає насамперед періодичність проведення олімпіад з основ наук, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт, KBK, конкурсів знавців, вікторин, інтелектуальних змагань, ігрових тренінгів, міжшкільних семінарів, систематичність проведення творчих тренінгів, інтелектуальних марафонів тощо. Доцільно проводити для учнів старших класів пізнавальні, комп'ютерні, дидактичні ігри, турніри кмітливих, брейн-ринги, конкурс "Таланти краю", вікторини та ін.

Перший крок до реалізації обдарованості – це компетентний учитель, який володіє адекватними проблемі формами і методами роботи. Праця з обдарованими дітьми передбачає розробку певної педагогічної системи. Оскільки ця діяльність є відносно новою, вона потребує не індивідуальних і стихійних впроваджень, а системи роботи із здібними дітьми. За визначенням багатьох учених, складовими системи роботи щодо вирішення цієї проблеми, на які треба орієнтувати педагогічних працівників, є: концепція обдарованості; психодіагностика (виявлення рівня обдарованості); прогнозування розвитку обдарованих дітей; технології та методики виховання, навчання і розвитку творчого потенціалу особистості [3, с. 7].

Складна та багатопланова проблема роботи з обдарованими дітьми потребує якісних нововведень на рівні теорії та практики. Програми навчання обдарованих дітей мають включати: забезпечення самостійності у навчанні, якою керує сама дитина; розвиток навичок і методів дослідницької роботи; розвиток продуктивного мислення (творче, критичне, логічне); заохочення до створення робіт з використанням різноманітних матеріалів, способів і форм; розвиток самопізнання і саморозуміння, виховування поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини тощо. На сьогодні в педагогів "нестандартний" учень також викликає суперечливе ставлення: з одного боку, учитель розуміє, що така дитина потребує спеціальної і більш складної роботи, тобто індивідуального підходу, а з іншого – він не має часу окремо займатися з найздібнішими учнями, оскільки зосереджений на тому, щоб дати знання школярам середнього й нижчого рівнів. У такій ситуації варто звернути належну увагу на "нестандартну" дитину – змиритися з нешаблонністю її сприйняття, діяльності та поведінки.

Обдаровані діти, що звикли легко засвоювати й обробляти інформацію (як правило, саме ту, яка їх найбільше цікавить), в умовах систематичного, організованого шкільного навчання можуть зіткнутися з необхідністю більш напруженої і цілеспрямованої розумової роботи, навичок котрої вони ще не мають.

Неминучі невдачі, неочікувані й тому особливо неприємні, можуть з перших днів шкільного навчання деморалізувати дитину і поступово сформувати в неї негативне ставлення до навчальної діяльності. Ось чому, спілкуючись з обдарованою дитиною, сучасний учитель повинен у деяких випадках долати свою власну природу, свою “стандартну” спрямованість на передавання досвіду і знань. Бажано, щоб навчання обдарованої дитини будувалося на основі спеціально-розроблених програм, котрі сприяли б повній реалізації їх творчого й інтелектуального потенціалу, водночас долаючи змогу уникати однобокості психічного розвитку, а також надмірного психічного напруження і перевтоми [2, с. 596].

Пріоритетом в організації навчально-виховного процесу обдарованої дитини є впровадження нових технологій, організаційних форм і методів евристичного навчання. Науковці пропонують різні підходи до побудови освітнього процесу обдарованих дітей. Науковий зміст роботи, спрямованої на виявлення обдарованих і талановитих, полягає в можливості розкрити на найбільш представницькій вибірці природу та психологічний механізм творчості. Так, зокрема, програма “Обдарована дитина” передбачає систему стимулювання та заохочення наполегливої праці учня і підтримки новаторських пошуків учителів – це спільна діяльність педагогів і батьків, спрямована на:

- закріплення і поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці;
- розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти;
- формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей і нахилів;
- науково-методичне забезпечення роботи з обдарованою молоддю;
- задоволення основних вікових потреб відчуття “дорослості”, схильність до фантазування, прагнення до експериментування;
- створення сприятливих умов для інтелектуального, духовного, морального, естетичного, фізичного розвитку молоді та надання їй можливості для самореалізації;
- створення системи морального і матеріального заохочення обдарованої дитини до науково-дослідницької діяльності;
- укомплектування бібліотечно-інформаційного комплексу, предметних кабінетів науково-методичною літературою, технічними засобами навчання;
- створення системи психологічної підтримки та супроводу обдарованих дітей;
- розвиток соціальних навичок: самостійності, відповідальності, ініціативності;
- забезпечення соціально-правових гарантій тощо [5, с. 50].

На сьогодні, працюючи з обдарованими учнями, учителі стикаються з низкою проблем: необхідністю відійти від стереотипів викладу матеріалу, від традиційних схем уроку, застосовувати нестандартні методи і прийоми; необхідніс-

тю перебудови власного мислення; постійного підвищення власної кваліфікації і рівня знань. У роботі з обдарованими дітьми педагогічні колективи шкіл повинні використовувати такі форми, методи і прийоми навчання: уроки-консультації, метод взаємоперевірки навчальних досягнень учнів, диференційоване навчання, різнорівневий індивідуальний підхід, застосування проблемно-пошукових методів, критичне мислення, метод самостійного розв'язування розрахункових і логічних задач, використання імітаційних і не імітаційних ігор, лекційно-семінарська форма занять, метод проектів тощо [4, с. 11].

Слід зазначити, що для роботи з обдарованими дітьми на сьогодні вчителям необхідно мати особливі якості, до яких належать:

- загальна професійна педагогічна підготовка – предметні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, навички (важливо не лише реалізувати традиційні форми на учіння, а й уміти активізувати і розвинути дитячу обдарованість, надавати свободу дитині);
- професійно значущі особистісні якості (високий рівень розвитку пізнавальної і внутрішньої мотивації, адекватної самооцінки, внутрішній локус контролю та ін.);
- здатність виявляти ознаки обдарованості в інтелектуальній діяльності, творчих виявах, художній майстерності, спілкуванні, руховій сфері. Не можна забувати про зворотний зв'язок у стосунках з обдарованими дітьми, адже часто їм притаманна висока критичність стосовно себе: дуже важливо виявляти доброзичливість, оцінюючи діяльність обдарованих дітей;
- прихильність до дітей, теплота, чуйність, почуття гумору, ентузіазм, чутливість, впевненість у власних силах, неупередженість, енергійність, високий інтелект [9, с. 64].

Особистість сучасного вчителя – це здатність його до саморозвитку, він визнає цінність творчості і високо оцінює значення дослідницької позиції у своїх учнів, які можуть вказати на помилку, довести правильність своєї думки, але це, на жаль, дуже рідкісне явище у школі. Важливо, щоб взаємодія вчителя з обдарованими дітьми базувалася з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів: формування взаємин на основі співпраці; організація навчання на основі особистісної зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей (сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності дитини на основі його внутрішніх уподобань); вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності (сприяє розвитку творчого мислення, уміння критично оцінювати свої можливості й прагнення самостійно вирішувати все складніше завдання); переваги ідеї подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога та учнів, самостійній роботі учнів (сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість); розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння “згортати” і деталізувати інформацію (дисциплінує розум учня, формує творче, нешаблонне мислення); гуманістичний, суб'єктивний під-

хід до виховання (передбачає абсолютне визнання гідності особистості, її права на вибір, власну думку, самостійний вчинок); створення нового педагогічного середовища (будується на основі співдружності педагогів, колег, однодумців у творчому вихованні дітей).

На врегулювання питання прогнозування потреби в педагогічних працівниках, визначення обсягів державного замовлення на їх підготовку слід спрямувати довгострокові регіональні (обласні) Концепції цілісної системи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Таким чином, основними шляхами реформування педагогічної освіти, щодо залучення до вищої школи обдарованої молоді, вважаємо:

- піднесення престижності професії вчителя в суспільстві та створення соціально-економічних умов, гідних його високої місії і ролі в суспільстві;
- запровадження науково-обґрунтованої системи довгострокової педагогічної профорієнтації з метою забезпечення особистісної готовності до педагогічної діяльності;
- глибоке усвідомлення вчителем соціальних очікувань від його професійної педагогічної діяльності;
- адаптація до сучасних умов, перевірених життям і шкільною практикою, ефективних форм підготовки нової генерації педагогічних кадрів;
- удосконалення сучасних навчальних планів і програм з метою підготовки конкурентноздатного педагога; оновлення змісту спеціальної педагогічної підготовки;
- переорієнтація дидактичної системи педвузів з традиційної авторитарної лекційно-семінарської до гуманістичного особистісно-зорієнтованого ситуаційного методу викладання; вдосконалення структури вищої педагогічної школи;
- створення достатньої експериментальної бази (шкіл-лабораторій, майданчиків, творчих колективів тощо), яка б стала опорним вогнищем педагогічної творчості;
- забезпечення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи, прискорення суспільної апробації, відбору і селекції педагогічних новацій;
- створення адекватної динаміки розвитку суспільства і системи освіти, безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, вдосконалення їхнього професіоналізму;
- організація широких зв'язків з прогресивними науковими колами Заходу;
- посилення автономії педагогічних навчальних закладів (як вищих, так і шкіл);
- зменшення наповнюваності класів, студентських груп, враховуючи демографічну кризу в Україні;
- втілення в життя програми “Школа – родина”, творче використання ідей авторських шкіл М. Монтесорі, Р. Штайнера, С. Френе та ін.;
- покращення фінансування дошкільних закладів (поставити його на рівень із середньою школою);

- посилення боротьби із псевдо освітою, закриття вузів, філій, де торгують дипломами, і тим самим посилення регіональних педагогічних університетів;
- адаптування в умовах євроінтеграції української освіти нормативно-правової бази вищої педагогічної освіти до європейської, узгодження системи кваліфікацій, переліків навчальних курсів, модулів до європейських [6, с. 3–4].

Ці чинники, за нашим переконанням, дозволять забезпечити підготовку нової генерації здібних учительських кадрів, які візьмуть на себе роль провідника нації в процесах навчання й виховання особистості підростаючого покоління як вищої соціальної цінності суспільства.

Втілення цих принципів у життя потребує творчого підходу до організації навчання як інтегрованого процесу, який сприяє формуванню цілісної картини світу, що дає змогу учням самостійно обирати “опорні” знання з різних наук при максимальній орієнтації на власний досвід.

Висновки. Отже, основним напрямом сучасної освіти, теорії і практики діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних установ для розвитку обдарованості є забезпечення умов для ефективного розвитку творчої особистості, зокрема, ґрунтовна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми; створення спеціальних програм навчання, які б відповідали потребам і вимогам категорії обдарованих учнів і забезпечували подальший розвиток їх обдарованості та реалізовували творчі можливості, оскільки обдаровані люди приносять велику користь суспільству, державі, є її гордістю. Реалізації програм навчання обдарованих дітей має передувати відбір і навчання вчителів. Як правило, такі вчителі є самі людьми творчими, яких об’єднує потяг до нового, незвичного. Працюючи з обдарованими учнями, вчителі втикаються з низкою проблем: необхідністю відійти від стереотипів викладу матеріалу, від традиційних схем уроку, застосувати нестандартні методи і прийоми; підготовка до знань з обдарованими дітьми потребує значної кількості часу для відбору матеріалу, постійного підвищення власної кваліфікації і рівня знань. Тому перед українським суспільством, державою, школою і сім’єю на сьогодні постає важливе завдання: створення цілісної системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді, стимулювання творчої роботи учнів, учителів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді. І починати необхідно ще із середньої школи, де повинна бути організована цілеспрямована робота щодо виявлення серед старшокласників обдарованих учнів і створені умови для їх професійної орієнтації на певні види діяльності.

Література

- [1] Доровский А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И. Доровский. – М: Российское педагогическое агентство, 1997. – 356 с.
- [2] Енциклопедія освіти / [головний ред. В.Г.Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- [3] Жук Л.В. Обдарована дитина в умовах сучасної освітньої системи / Л.В. Жук // Обдарована дитина. – 2009. – №1. – С. 3–7.
- [4] Здібності. Обдарованість. Таланти: система роботи з обдарованими дітьми / упоряд. М. Голубенко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
- [5] Корбут С.Ю. Роль батьківської громадськості в організації роботи з обдарованими учнями / С.Ю. Корбут, О.В. Головата // Обдарована дитина. – 2009. – № 2. – С. 49–53.
- [6] Коцур В.П. Обдаровану молодь – у вищу школу: завдання університетської освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції [“Навчання, виховання і розвиток обдарованої особистості: ретроспектива і перспектива”], (Переяслав-Хмельницький, 8–9 грудня 2009 р.). – Переяслав-Хмельницький: Видавництво “КСВ”, 2010. – 172 с.
- [7] Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособ. / [под ред. А.М. Матюшкина]. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2004. – 192 с. – (Серия “Библиотека педагога-практика”).
- [8] Щеннікова Н.І. Програма “Обдарована дитина” гімназії № 143 м. Києва / Н.І. Щеннікова // Обдарована дитина. – 2006. – № 5. – С. 17–21.
- [9] Янковчук М.М. Розвиток обдарованості: практичний досвід / М.М. Янковчук // Обдарована дитина. – 2009. – № 2. – С. 59–65.

Анотація. Статтю присвячено висвітленню сучасних аспектів підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого потенціалу обдарованих дітей в Україні; розкриваються підходи до вирішення проблеми навчання і виховання обдарованих дітей. Висвітлюються цілі навчальних програм, акцентується увага на вимогах до сучасного вчителя в роботі з талановитими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, обдарована дитина, творча особистість, талант, підготовка майбутніх учителів.

Аннотация. Статья посвящена освещению современных аспектов подготовки будущих учителей к развитию творческого потенциала одаренных детей в Украине; раскрываются подходы к решению проблемы обучения и воспитания одаренных детей. Освещаются цели учебных программ, акцентируется внимание на требованиях к современному учителю в работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, творческая личность, талант, подготовка будущих учителей.

Annotation. This article is devoted to coverage of modern aspects of the creative potential of gifted children in Ukraine. The authors reveal the ways to solve the problem of training and education of gifted children. Highlights the goals of educational programs, accented with modern requirements of teachers working with gifted children.

Key words: genius, gifted child, a creative personality, talent, training future teachers.

Карина Яковенко

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

УДК 371.132, 371.21

Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації діяльності з обдарованими учнями в умовах загальноосвітнього навчального закладу

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасних умовах організації навчально-виховного процесу особливе значення приділяється формуванню критичного мислення учнів, що спонукає їх до висунування нових нестандартних ідей, реалізації творчого підходу до розв'язання навчальних проблем. Виходячи з цього, одним із важливих завдань в організації педагогічного процесу є забезпечення реалізації роботи з обдарованими учнями в умовах навчального закладу з метою розкриття їхніх скритих здібностей до навчання та творчості. Актуальність зазначеного завдання для підготовки студентів – майбутніх соціальних педагогів обумовлена специфікою їхньої діяльності, розширенням сфер їхнього впливу. Так, працюючи з девіантними підлітками, здійснюючи соціальний патронаж їхніх сімей соціальний педагог має створювати сприятливі соціально-педагогічні умови для розвитку здібностей учнів, що одночасно сприятиме зменшенню кількості учнів “групи ризику”. Розкриваючи приховані здібності учнів, соціальний педагог матиме можливість не замикати свою діяльність на профілактиці та попередженні, а значно розширити її межі, здійснюючи функції координатора, партнера у навчально-виховному процесі.

У педагогічній науці приділяється велика увага розвитку обдарованості, що обумовлює необхідність у розгляді особливостей соціалізації обдарованих уч-

нів, які мають у більшості випадків труднощі у навчанні, спілкуванні, тому потребують підтримки з боку педагога, психолога, соціального педагога.

Основи державної політики з проблем навчання і виховання обдарованих учнів висвітлено в таких державних документах як: Конституція України; Закон України “Про освіту”; Закон України “Про загальну середню освіту”; Закон України “Про позашкільну освіту”; Указах Президента України – “Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді”; “Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки від 8 лютого 2001 року № 78/2001”; “Про національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002 року; Програмах – “Столична освіта” 2001–2005 роки (Проект “Обдарованість”), Державній цільовій програмі роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки, “Положенні про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності”.

Аналіз зазначених документів свідчить про окреслення цілей та завдань у напрямі організації роботи з обдарованими учнями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Виокремимо основну мету організації діяльності з обдарованими дітьми як їхню підтримку та допомогу у розвитку скритих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз наукових педагогічних досліджень та досвіду роботи педагогів-практиків дозволяє визначити ідею підтримки обдарованих учнів як вельми актуальну. Так, Ю.Д. Бабаєва, М.Р. Бітянова, Д.Б. Богоявленська, Н.С. Лейтес розглядають у своїх роботах проблему обдарованості, визначають її походження та структуру. У працях В.М. Дружинина, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкина, Н.В. Сербіновської висвітлено психологічний аспект розвитку обдарованих учнів, а також здійснено аналіз їхніх труднощів, що виникають у процесі навчання. Виходячи з аналізу вищезазначених проблем у навчанні та вихованні обдарованих учнів постає необхідність розгляду організації ефективної діяльності з учнями даної категорії.

Питання організації діяльності заступників директора, вчителів з обдарованими дітьми розглянуто в роботах Н.П. Клименко, М.В. Кнорра, О.М. Матюшкіна, Ю. Пасіхова, проблеми організації діяльності психологів – у працях М. Битянової, О.Є. Марінушкіної, Г.В. Шубіної, Л.В. Туріщевої. Аналіз вищезазначених робіт вчених свідчить про актуальність питання з підготовки фахівців у напрямі розвитку здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виходячи з основної умови ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом: створення сприятливого психологічного та соціально-педагогічного середовища для розвитку здібностей учнів, особливого значення набувають питання підготовки спеціалістів, які б змогли впроваджувати технології, спрямовані на розвиток потенціалу кожного учня. Враховуючи вищезазначене,

постає необхідність залучення соціальних педагогів до роботи з обдарованими учнями у загальноосвітніх навчальних закладах.

Метою статті є аналіз основних питань підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими учнями у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз наукових досліджень з питань підготовки студентів до роботи у навчальних закладах свідчить про те що, незважаючи на значну кількість досліджень з питань формування готовності майбутніх педагогів та соціальних педагогів до роботи з сім'ями, учнями в межах закладу та у позанавчальний час, питання підготовки студентів – майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими учнями в умовах ЗНЗ висвітлено недостатньо, і потребує розробки моделі підготовки студента – майбутнього соціального педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Необхідність упровадження нових технологій у роботі соціального педагога ЗНЗ з обдарованими учнями, з одного боку, і недостатня розробленість питання підготовки спеціаліста до роботи із зазначеною категорією дітей – з іншого, породжує протиріччя, на розв'язання якого спрямоване наше наукове дослідження.

Зміст сучасної професійно-педагогічної підготовки соціальних педагогів відображено у роботах А.С. Блінова, І. Зверевої, А.Й. Капської, С. Хлебик. Питання організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими учнями розглядається у роботах С.П. Архипової, Г.Я. Майбороди, Ю.В. Василькової, А.Й. Капської. Так, С.П.Архиповою, Г.Я. Майбородою розроблено спецкурс для майбутніх соціальних педагогів з метою формування готовності студентів до здійснення соціально-педагогічної діяльності у різних її напрямках. У даному спецкурсі є заняття з питання організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими учнями. Ю.В. Василькова серед напрямів роботи соціального педагога виокремлює роботу зі здібними учнями. А.Й. Капська, С.Я. Харченко описують технології роботи соціального педагога з обдарованими дітьми.

Питання професійної підготовки соціальних педагогів розглянуто у роботах К.В. Бакланова, Л.В. Бондаря, Р.Х. Вайноли, Ю.М. Галагузової, О.І. Гури, О.Я. Межрицького, Л.І. Міщик, О.І. Москалюк, С.Ю. Пащенко, О.В. Пономаренко, З.З. Фалинської. Так, у працях К.В. Бакланова, Р.Х. Вайноли, О.В. Пономаренко, Л.І. Міщик наведено моделі професійної підготовки соціального педагога з урахуванням етапів підготовки та визначенням її основних компонентів. К.В.Бакланов розробив модель, яка містить три основні рівні професійного розвитку, які проходить соціальний педагог у процесі підготовки і самовдосконалення: перший рівень відповідає періоду професійної підготовки – це рівень формування основ оволодіння майбутньою професією; другий рівень відповідає закінченню професій-

ної підготовки і оволодінням системою професійних знань, умінь та навичок, які становлять професійну компетентність фахівця; третій рівень – це рівень, яким характеризує сформованого професіонала, який має досвід професійної діяльності і володіє професійною духовністю як гармонією загальнолюдських, професійних і особистісних ідеалів [1]. Вважаємо, що зазначені автором рівні підготовки важливі у процесі формування готовності соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Р.Х. Вайнола описує модель професійної підготовки соціального педагога в контексті його особистісного розвитку та у процесі здійснення професійної діяльності [2]. Автор приділяє увагу особистісним якостям соціального педагога, розглядаючи їх як основу професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Виходячи з цього ми виокремлюємо основні якості соціального педагога, необхідні у процесі роботи з обдарованими учнями, такі як: емпатія, доброзичливість, чесність, делікатність, цілеспрямованість, конкретність, комунікабельність, прагнення до самовдосконалення та творчості, винахідливість.

3.3. Фалинська розглядає професійну підготовку соціальних педагогів через процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління [6]. З урахуванням зазначеного визначення у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими учнями виокремимо такі необхідні вміння спеціаліста як: організаційні, комунікативні, творчі, аналітичні, прогностичні. Так, О.І. Гура вважає, що професійні комунікативні якості соціального педагога є базовими, інтегративними характеристиками, які визначають продуктивність реалізації всіх функцій професійної діяльності соціального педагога [4]. Отже, формування професійних вмінь та особистісних якостей соціального педагога є необхідною складовою у процесі його підготовки.

Ю.М. Галагузова, Г.В. Сорвачова, Г.М. Штинова здійснили аналіз практичної підготовки соціального педагога та визначили такі необхідні вміння соціального педагога у цьому процесі як: комунікативні, організаторські, діагностичні, проєктувальні, дидактичні, аналітичні [3]. Вважаємо за необхідне підкреслити важливість зазначених вмінь у роботі з обдарованими учнями. Так, комунікативні вміння допомагають соціальному педагогу встановити контакт з дитиною, знайти спільну мову, визначити коло її інтересів та захоплень, а також труднощі, які виникають у дитини під час спілкування. Організаторські вміння соціальний педагог реалізує вже під час планування своєї діяльності, організації занять з учнями, вчителями, батьками. Діагностичні вміння під час роботи з обдарованими учнями використовуються соціальним педагогом з метою визначення проблем адаптації дитини у шкільному середовищі, особливостей спілкування дитини з батьками та вчителями, а також однолітками. Окрім цього вищенаведені вміння необхідні соціаль-

ному педагогу на кожному з етапів власної діяльності. Проектувальні вміння соціальний педагог реалізує під час розв'язування соціально-педагогічних ситуацій, створення соціально-педагогічної технології з метою планування подальшої діяльності з обдарованими учнями. Окрім зазначених вмінь соціальний педагог повинен володіти дидактичними вміннями з метою забезпечення успішності виконання соціально-педагогічних завдань у процесі організації соціально-педагогічної діяльності (наприклад, проведення вправ з метою зниження рівня тривожності дитини під час уроку та спілкування з вчителями). Аналітичні вміння соціальний педагог застосовує з метою аналізу та оцінки результатів власної діяльності з питань організації роботи з обдарованими учнями. Зазначимо, що важливим етапом для формування перелічених вмінь є період проходження практики у загальноосвітніх закладах. Ю. Мельник, С. Шаргородська розглядають модель професійної діяльності соціального педагога. Автори визначають 4 види спрямованості діяльності соціального педагога – на себе, на дітей, на дорослих, на процес та визначають професійні знання, професійні уміння та професійно важливі риси згідно з цією спрямованістю [5]. Зазначена модель професійної діяльності педагога може бути покладена у основу підготовки майбутнього спеціаліста до організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими учнями. Беручи за основу вищезазначені складники професійної діяльності представимо модель діяльності соціального педагога з обдарованими учнями, яка складається з таких компонентів:

- 1) професійні та етичні стандарти діяльності соціального педагога з обдарованими учнями (здатність забезпечувати посередництво між особистістю дитини, її сім'єю, суспільством, державними установами, вміло виконувати роль посередника між обдарованим учнем та його оточенням, впливати на формування толерантного спілкування, стосунки між учнями з метою зменшення конфліктних ситуацій, застосовувати знання про зміни у системі освіти, знати пріоритетні напрями у роботі з обдарованими дітьми, особливості їхнього розвитку, труднощі, володіти навичками аналізу та самоаналізу, а також вміти проводити соціально-педагогічне дослідження із зазначеної проблеми);
- 2) функції соціального педагога, який працює з обдарованими учнями (виховна: забезпечення позитивного впливу усіх суб'єктів навчально-виховного процесу на поведінку учнів, формування навичок соціальної активності; організаційна: організація соціально-педагогічної діяльності: дослідження сфери інтересів учнів, проблем, які виникають у однолітків, основних проблем у навчанні обдарованих учнів, характер їхньої взаємодії з колективом, а також організація розвивальних, просвітницьких, профілактичних занять з метою формування в учнів позитивного відношення до навчання; прогностична: прогнозування, планування діяльності, проектування алгоритму роз-

витку здібностей учнів; профілактична: використання запобіжних заходів щодо виникнення складних емоційних станів, незадоволеності собою, процесом навчання у школі, профілактика пасивності до навчання та інших видів діяльності; організаційно-комунікативна: налагодження зв'язків з різними соціальними інститутами, організаціями, які займаються питанням залучення обдарованої молоді до різних видів діяльності, наприклад, організація відпочинку та оздоровлення обдарованих учнів, активізація їхньої уваги на проблему збереження здоров'я сучасної молоді; охоронно-захисна: захист прав та інтересів обдарованої дитини на власну гідність, можливості розвитку своїх здібностей);

- 3) принципи діяльності соціального педагога з обдарованими дітьми: принцип універсальності (соціальний педагог виключає з власної діяльності будь-яку дискримінацію); врахування наявності потенційної обдарованості в усіх дітей; забезпечення охорони соціальних прав дитини (мислити творчо і креативно); здійснення профілактичних заходів (проведення відповідної роботи щодо формування адекватної самооцінки обдарованих учнів); дотримання принципу клієнтоцентризму (орієнтація зусиль на розкриття творчих здібностей дитини); опора на ресурси дитини; максимізація соціальних ресурсів (залучення усіх учасників навчально-виховного процесу, що мають вплив на розвиток та формування здібностей учнів); забезпечення конфіденційності у роботі з обдарованими учнями (збереження інформації, що отримана під час консультаційної роботи з дитиною); прояв толерантності (терпимість до думок та форм їх вираження дитиною);
- 4) якості соціального педагога, необхідні для роботи з обдарованими дітьми (особистісні: любов та повага до оточуючих, активність, терпимість до думок інших, стриманість, порядність, чесність, духовність, здатність до самовиховання, самовдосконалення, самоаналізу); професійні (готовність до отримання та застосування знань з соціальної педагогіки, психології, обдарованої дитини правознавства, релігії, етики, конфліктології, готовність до роботи у нестандартних умовах, самоосвіти, знання про тренінгові технології, емпатія, цілеспрямованість, активність, зосередженість на результатах діяльності);
- 5) знання та вміння (використання знань з дисциплін суспільно-гуманітарного профілю, основ вікової психології, корекційної педагогіки, права; вміння: збирати необхідну інформацію, аналізувати, спостерігати за дитиною, встановлювати зв'язки з громадськістю, допомагати сім'ї в розвитку здібностей дитини, а також формуванні навичок соціальної активності дитини у освітньому середовищі, створювати умови для творчої діяльності учнів на уроці, заохочувати батьків та вчителів до роботи з дітьми, які мають досягнення у певних галузях, впливати на організацію позашкільної діяльності обдарованих учнів, брати участь у роботі літніх шкіл МАН);

- 6) права і обов'язки соціального педагога у роботі з обдарованими дітьми (права: захист інтересів дітей та підлітків, ведення державної та приватної практики за наявності диплому, проведення соціально-педагогічних досліджень, здійснення офіційних запитів до громадських організацій, державних структур, внесення пропозицій у планування роботи навчального закладу, надання рекомендацій з метою оптимізації навчально-виховного процесу; обов'язки: вивчення психолого-педагогічних особливостей учнів, забезпечення принципів соціально-педагогічної діяльності, підтвердження доцільності організації своєї діяльності у навчальному закладі; організація соціальної, оздоровчої, виховної діяльності з обдарованими дітьми, робота із запобігання негативних явищ у поведінці учнів, захист інтересів дитини).

Перелічені компоненти покладені нами у основу моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з обдарованими учнями. Використання їх у системі підготовки майбутнього спеціаліста забезпечить ефективність його діяльності, сприятиме розвитку необхідних вмінь, професійних та особистісних якостей. Окрім цього, ми використовуємо рівні професійної підготовки спеціаліста, запропоновані К.В. Баклановим з метою формування готовності майбутнього соціального педагога до організації діяльності з обдарованими учнями. На першому рівні відбувається засвоєння необхідних знань про особливості роботи з обдарованими учнями, їхніми батьками педагогами. Другий рівень характеризується формуванням визначених нами вмінь та професійних якостей. Використання набутих знань та досвіду на практиці у процесі роботи з обдарованими дітьми реалізується спеціалістом на третьому рівні. Враховуючи вищезазначене, у процесі підготовки майбутнього спеціаліста до розглянутого виду діяльності важливим етапом є оцінка сформованості зазначених компонентів на кожному з рівнів підготовки. Для цього необхідним є використання методів оцінки результатів роботи студента на кожному з рівнів підготовки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, майбутній соціальний педагог повинен володіти відповідною педагогічною технікою з метою стимулювання активності здібних до навчання та творчої діяльності учнів, а також мобілізувати власні творчі здібності з метою ефективної організації власної діяльності.

Перспективою подальшого дослідження є удосконалення моделі підготовки соціального педагога до роботи з обдарованими учнями з урахуванням основних принципів, етапів та її особливостей, а також розгляд проблеми підготовки соціальних педагогів до роботи з іншими суб'єктами педагогічного процесу, які створюють середовище розвитку для обдарованих учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Література

- [1] Бакланов К.В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Бакланов К.В. . – М., 1998. – 180 с.
- [2] Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія /Вайнола Р.Х.; за ред. С.О. Сисоєвої. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.
- [3] Галагузова Ю.М., Сорвачова Г.В., Штинова Г.М. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ. / Галагузова Ю.М., Сорвачова Г.В., Штинова Г.М. – М.: [б.и.], 2001. – 224с.
- [4] Гура О.І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О.І. Гура. – Х., 2001. – 20 с.
- [5] Мельник Ю., Шаргородська С. Оргієнтовна модель професійної діяльності соціального педагога. / Мельник Ю., Шаргородська С // Соціальний педагог. – 2006. – № 3 –С. 5–11.
- [6] Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / З.З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 23 с.

Анотація. У статті розглянуто актуальні питання професійної підготовки соціальних педагогів до організації діяльності з обдарованими учнями в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: підготовка, соціальний педагог, загальноосвітній заклад, обдаровані учні, організація, соціально-педагогічна діяльність.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов к организации деятельности с одаренными учениками в условиях общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: подготовка, социальный педагог, общеобразовательное учреждение, одаренные учащиеся, организация, социально-педагогическая деятельность.

Annotation. This article considers the actual problems of vocational work training of social pedagogues for organizing activities with gifted pupils in conditions of educational establishment.

Key words: training, the future social pedagogues, the activity organization, gifted pupils, social pedagogical activity, school.

**Koncepcja nauczania
uzdolnionych studentów
na uczelniach wyższych**

**Концепція навчання
обдарованих студентів
у вищих навчальних закладах**

Вячеслав Вдовенко, Галина Санжарова

Горловский государственный педагогический институт иностранных языков

УДК 378.14

Внеаудиторная работа по латинскому языку с одаренными студентами филологических вузов

Постановка проблемы. Во многих странах мира изучение латинского языка является традиционным. В современной европейской средней школе латынь – это одна из важнейших учебных дисциплин. Длительное время преподавание латинского языка носило селективный характер. Оно опиралось на принцип, согласно которому формальное развитие интеллекта должно предшествовать какому-либо серьезному приобретению знаний. Уровень развития учащихся определялся в первую очередь способностью к усвоению латинского языка. Такое деление на «способных» и «неспособных» выполняло социальную, а не педагогическую функцию: являлось способом социально – стратификационной селекции.

Надо сказать, однако, что существование элитного классического отделения и сам принцип отбора учащихся по принципу знания и незнания латинского языка, всегда подвергались достаточно жесткой критике со стороны прогрессивно настроенных ученых и практиков. Ожесточенная борьба сторонников формального и материального образования закончилась победой последних и привела во второй половине XX века к серьезному реформированию европейской средней школы. Рухнула сама основа, на которую опиралась прежняя система дифференциации. Предпочтение древним языкам стали отдавать лишь те, кто считал их изучение необходимым для дальнейшего образования.

Изложение основного материала. Со середины 90-х годов XX столетия роль латинского языка в Западной Европе вновь усиливается. Он занимает все более важное место в учебных программах как полной, так и неполной средних школ.

Снова делается упор на интеллектуализм образования. Однако речь больше не идет о какой бы то ни было его элитарности. Это уже невозможно в условиях массовой средней школы. Сегодня латинский язык как учебная дисциплина выполняет две задачи: повышает культурный уровень учащихся и оказывает действенную помощь в изучении родного языка (романские языки) и современных европейских языков. В европейских странах, имеющих долгую традицию в изучении латинского языка в среднем звене образования, наблюдается четкая преемственность в этой области между средней общеобразовательной школой и высшими учебными заведениями. Лицейное образование, направленное в первую очередь на подготовку учащихся средних школ к обучению в вузах, имеет стройную систему профильных направлений обучения, где все будущие студенты-филологи в обязательном порядке изучают латинский язык и поступают на соответствующую специальность университета, уже имея солидную филологическую базу. В вузах же идет дальнейшее углубленное изучение этих учебных дисциплин, в частности, латыни.

Не так хорошо обстоит дело в нашей стране. Изучение латинского языка в образовательной средней школе длительное время вообще не практиковалось. Лишь недавно с созданием классических лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением современных иностранных языков латинский язык приобрел, а точнее только начинает приобретать статус одной из важнейших базовых учебных дисциплин.

К сожалению, количество профильных (специализированных) средних учебных заведений с изучением латинского языка ничтожно мало. А отсюда возникает серьезнейшая проблема филологических (да и не только) вузов – практически полное незнание начинающими студентами латинского языка как базовой филологической дисциплины. Таким образом, не приходится говорить о какой-либо преемственности классического образования средней и высшей школ. За исключением нескольких наиболее престижных вузов нашей страны, которые набирают на филологические специальности самых подготовленных абитуриентов, закончивших классические лицеи и гимназии, или хотя бы прошедшие курс латинского языка, большая часть учебных заведений довольствуется слабоподготовленным в классическом плане студенческим контингентом и вынуждены изыскивать всевозможные новые формы и методы работы, чтобы наверстать упущенное и выйти в конечном счете на адекватный уровень знаний. Тем более важной представляется задача создания благоприятных условий для самореализации в избранной области одаренных студентов.

Проблема творческого развития и реализации личности в процессе овладения иностранным языком многогранна, различные ее аспекты рассматриваются в рамках самых разных научных дисциплин: возрастной психологии, психологии профессиональной деятельности, акмеологии, педагогики и методики преподавания [1, с. 9]. В работах отечественных ученых дана общая

характеристика самостоятельной познавательной деятельности, разработаны классификации самостоятельных работ, выделены условия организации самостоятельной учебной деятельности, активизации познавательной активности студентов в учебной деятельности, определена структура мотивации самостоятельной познавательной деятельности [10].

На сегодняшний день имеется достаточно большое количество идей, подходов (аксиологический, деятельностный, личностный) к образовательным системам в высшей школе, но не разработаны принципы интеграции разных подходов к технологиям обучения в вузе. Необходимость совершенствования, приведения в соответствие с требованиями времени старых и разработки новых технологий обучения остается актуальной задачей в обучении иностранным языкам. Анализ современных научных исследований и практики образования свидетельствует о возросшем интересе к проблеме творческой самостоятельности, решение которой обеспечивает самоопределение и самореализацию личности. Вместе с тем число работ по конкретным путям формирования творческой самостоятельности студентов и средствам их реализации в условиях современной высшей школы является недостаточным.

Одной из форм работы по улучшению качества знаний студентов, развитию их творческого потенциала является внеурочная работа. К сожалению, подобная работа часто держится только на энтузиазме преподавателей и редко находит свое отражение в их рабочей программе и, соответственно, в их учебной нагрузке. На наш взгляд, внеурочная работа может вестись в двух направлениях: работа со слабоуспевающими студентами и работа с наиболее заинтересованными учащимися, желающими не только лучше знать программный материал, но и изучать латинский язык углубленно. Работа с «отстающими» требует особого, повышенного внимания. Однако разработка этой проблематики не входит в тему сегодняшней статьи. Мы хотели бы остановиться на втором направлении: занятиях с наиболее подготовленными студентами, или, точнее, с учащимися, проявляющими наибольшие способности в освоении латинского языка и выявляющими к его изучению особый интерес. Такие студенты могут потенциально претендовать на участие в конкурсах и олимпиадах по латинскому языку, как на межфакультетском, так и межвузовском и даже региональном уровне. Конкурсные задания практически всегда включают в себя тестовые работы и задания на перевод. И если первые предполагают своеобразное «натаскивание» студентов на возможные варианты вопросов, то переводные работы предполагают не только знание какого-либо конкретного материала (как лексического, так и грамматического), но и умение быстро реагировать на новый материал, делать правильные выводы, умозаключения на основе ранее изученного. Основным видом работы является работа с текстом, то есть перевод с латинского языка на родной. Подобный вид работы является, разумеется, основополагающим и на практических занятиях. «Синтетический строй латин-

ского языка, свободный порядок слов в нем, богатство грамматических категорий, выраженных флексивно и суффиксально, разнообразие синтаксических структур, реализованных в определенных морфологических моделях, требуют для понимания текста детального морфолого-синтаксического анализа, умения выделить опорные точки предложения в целом и отдельных структур в нем, провести дистрибутивный анализ в случае наличия омонимичных структур или средств синтаксической связи, установить зависимость между компонентами сложного предложения и отдельными членами внутри простого, наконец, – определить начальную (словарную) форму слова по контекстуальной, также опираясь на формальные признаки» [4, с. 45].

При переводе латинской фразы ни в коем случае нельзя пытаться угадать смысл, переводить, руководствуясь лексическими значениями слов, без учета их грамматической формы. Следует помнить широко известное высказывание Л.В. Щербы о том, что в иностранном языке «смысл есть искомое» [12, с. 9], поэтому надо идти не от смысла, а к смыслу от грамматической формы. Продемонстрировать это можно на самых ранних этапах обучения на примере таких фраз, в которых, как говорят студенты, «все слова понятны, а смысла не получается».

Для латинского языка, в котором основным средством семантизации является перевод, это означает, что анализ и перевод должны идти рядом, но анализ на каждом этапе должен предшествовать переводу.

При обучении чтению очень важно выработать у учащихся умение пользоваться учебником как справочным пособием, т.е. умение быстро и свободно ориентироваться в нем при поисках нужной грамматической справки, таблицы и т.д. То же относится к словарю. Грамотное пользование словарем складывается из нескольких компонентов. Прежде всего, оно предполагает понимание структуры словарной статьи и системы, принятых в ней шрифтов, сокращений. Чрезвычайно важно также умение вдумчиво читать словарную статью, не выписывая все значения слова подряд, а отыскивая нужное. В ряде классических учебников словарь к тексту вообще отсутствует, и при переводе приходится прибегать к словарю в конце книги. В более современных учебниках словарь стали помещать после каждого текста [2, с. 6]. Иногда словарь к тексту расположен даже в алфавитном порядке. Это существенно облегчает работу по переводу. Мы предлагаем, во-первых, разбивать текст на отдельные фразы. Кроме этого нам кажется удобным использовать словарь после каждого предложения. Даже простейший хронометраж красноречиво показывает, что в таком случае экономия времени достигает порой 20–25%. Таким образом, как справедливо отмечает А.Ч. Козаржевский, «грамматический анализ, пользование словарем и перевод – это три одновременных, неразрывно между собой связанных процесса» [6].

Большинство учебников латинского языка позволяют изучать язык почти исключительно посредством чтения и анализа большого количества

текстов. Практически все имеющиеся в нашем распоряжении учебники латинского языка состоят из описания грамматики, текстов для чтения и словаря. Упражнения, направленные на отработку и закрепление грамматических правил и лексического материала, в имеющихся учебниках почти полностью отсутствуют. Такой способ преподавания латинского языка крайне неэффективен. Небольшое количество часов, отводимое на преподавание латинского языка, отсутствие у студентов навыка работы с языковыми структурами требуют более интенсивных методов преподавания языка; предполагают разработку цикла упражнений, способствующих успешному усвоению лексического и грамматического материала. Разработанная нами методика преподавания латинского языка строится на базе методик преподавания живых иностранных языков и предполагает преобладание активных методов над пассивными. Широко практикуется перевод с русского языка на латинский, что способствует активному усвоению студентами латинских грамматических конструкций; если при переводе с латинского на русский студент часто может перевести предложение «по смыслу», то при переводе с русского на латинский студент вынужден работать с латинскими грамматическими формами. Другим способом активизации усвоения студентами грамматического материала является поиск ошибок. Учащимся сообщается, что в предлагаемый им текст или упражнение заложено определённое количество ошибок, которые им необходимо отыскать и исправить.

В качестве образцов работы над развитием логического мышления мы предлагаем ряд упражнений. Отметим, что наш опыт работы подтверждает их эффективность. По сути дела в игровой форме происходит закрепление усвоенного материала и выработка необходимых навыков:

1. *Определите род существительного, если мы знаем словарную форму прилагательного:*
amica rara; amicus rarus; verbum rarum; poeta rarus; avis rara; homo rarus; mores rari; leges rarae.
2. *Если нам незнакомы слова из словосочетаний, можно ли узнать их род?*
eam viam longam; eas mulieres felices; ea exempla brevia; illarum legum crudelium.

Тренировка правила среднего рода хорошо проходит за счет узнаваемых в родном языке латинских слов: *praemium, ii n – praemia* (премия); *opus, operis n – opera* (опера).

Хорошо способствует запоминанию латинских парадигм определение грамматической формы слова вне контекста. Впрочем, подобные формы могут быть предложены студентам для анализа и в составе небольших словосочетаний: *de discipulis bonis, meas manus, in rebus maximis* и др.

Наряду с обучением умению пользоваться словарем надо стремиться к развитию у учащихся языковой догадки, в первую очередь — умения выводить значение производных и сложных слов по их морфемному составу. Базой для такого умения является усвоение учащимися словообразовательных аффиксов

и правил словообразования, а также навыки в словообразовании и словообразовательном анализе, которые должны приобретаться при выполнении соответствующих упражнений.

1. *От каких латинских слов образованы эти слова и какое значение они имеют: аквамарин, акведук, акванавт, артефакт, факсимиле, мануфактура, маникюр, велосипед, астронавт, билингва, манускрипт, парабеллум и др.*
2. *Определите, с помощью каких префиксов образованы слова, расшифруйте их: субмарина, экстра-класс, экслибрис, дезодорант, контрреволюция, импорт, гипертония, постимпрессионизм, репатриант, эмиграция, деструкция и т.п.*

В английском, французском, итальянском, испанском и других языках много корней, приставок и суффиксов из латыни. Если научить студента «видеть» их, то, сталкиваясь со многими новыми словами (в изучаемых им языках), он не будет впадать в панику, даже если никогда раньше их не встречал. Можно предложить учащимся самые разнообразные виды заданий, принимая во внимание уровень их языковой подготовки и варьируя степень сложности, допустим: определите, какое слово в латинском языке предшествовало соответствующему слову в английском.

Помимо специальных образовательных задач (развитие лингвистического кругозора, лингвистического и грамматического мышления, навыков анализа и перевода сложного текста), перед курсом латинского языка стоят также задачи общекультурного развития и эстетического воспитания учащихся [5, с. 130–139], которые реализуются путем отбора соответствующей тематики и текстов для чтения, содержащих познавательную информацию по истории, мифологии и культуре античного мира [3; 7; 8]. Тщательно отобранные тексты (и даже отдельные фразы) в сочетании с историческим, мифологическим и реально-бытовым комментарием к ним могут и познакомить учащихся с определенным фактическим материалом, и – что гораздо важнее – пробудить у них интерес к самостоятельному чтению древних авторов (в переводе, разумеется), изучению истории и культуры античного общества. Практически все тексты учебников, в том числе подлинные стихотворные, а также крылатые выражения, пословицы и поговорки, позволяют реализовать культурологические задачи нашего курса в процессе обучения чтению и переводу текстов. На занятиях из-за недостатка времени чтение текстов и фраз, содержащих познавательную информацию по мифологии, истории и культуре античного мира, возможно, сопровождать только беглым очерком основных, эпохальных событий в истории и культуре древней Греции и Рима. Во внеаудиторной работе эти сведения, лишь бегло намеченные в лекциях, углубляются и расширяются, в сочетании с соответствующими комментариями к ним, уделяется особое внимание их связям с прошлым и настоящим европейской и мировой культуры.

Выводы. Оценка достижений одаренных студентов должна основываться не столько на результатах экзаменов, сколько на изучении их деятельности в течение определенного периода: участие в работе специализированного кружка, подготовке научных сообщений и докладов, участие в конкурсах и олимпиадах. При этом важно не выяснение того, какую массу фактов они сумели запомнить, а насколько развиты их склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, экстраполировать известные им способы действий в новые для них условия, нестандартные ситуации и усваивать новые способы деятельности. «Знание-вая» парадигма, при которой вуз ориентирован на подготовку преподавателя-предметника, несущего учебную информацию и контролирующего ее усвоение слушателями, а студент по-прежнему выступает объектом процесса массового педагогического воспроизводства, должна быть заменена «штучной» парадигмой, призванной создать условия для формирования творческой индивидуальности. На смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования должна прийти личностно-ориентированная модель, сущностью которой является подход к личности обучаемых как полноценным партнерам в условиях сотрудничества.

Литература

- [1] Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. – М., 2001.
- [2] Винничук Л. Латинский язык. Самоучитель для студентов гуманитарных факультетов университетов и педагогических вузов. – М.: Высшая школа, 1985.
- [3] Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. – М.: Высшая школа, 1988.
- [4] Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. – М.: Владос, 2003.
- [5] Кацман Н.Л. Культурологический аспект курса «древние языки и культуры» в системе современного гуманитарного образования // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – СПб, 2006. – С. 130–139.
- [6] Козаржевский А.Ч. Учебник латинского языка. – М.: МГУ, 1981.
- [7] Культура Древнего Рима. – М., 1985. – 2 т.
- [8] Подосинов А.В., Щавелева Н.И. Введение в латинский язык и античную культуру. – М., 1993–1998. – Ч. I–V.
- [9] Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – Москва, 1997.
- [10] Санжарова Г.Ф., Горлова Е.В. Самоактуализация начинающего специалиста филолога в профессиональной деятельности: перспективы, проблемы и возможности их разрешения // Наукові праці ДонНТУ. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк, 2009. – Вип. 4.

- [11] Соболевский С.И. Грамматика латинского языка. Часть практическая. – М., 1947. Часть теоретическая. – М., 1948.
- [12] Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М., 1974.
- [13] Ярхо В.Н., Култышева И.С. Методические указания к изучению курса латинского языка. – М., 1976.

Анотація. Статтю присвячено висвітленню проблеми організації позааудиторних занять з латинської мови і застосування активних методів навчання обдарованих студентів.

Ключові слова: обдаровані студенти, латинська мова, активні методи навчання, позааудиторні заняття.

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации внеурочной работы по латинскому языку и использованию активных методов обучения при работе с одаренными студентами.

Ключевые слова: одаренные студенты, латинский язык, активные методы обучения, внеурочная работа.

Annotation. This article is devoted to a problem of the organization of after-hour work on latin language and usage of active methods of training at work with gifted students.

Key words: gifted students, latin language, active methods of training, after-hour work.

Олена Жукова

Донецький державний університет управління

УДК 371.212.5

Іншомовна проектна діяльність як модель процесу розвитку творчих і комунікативних здібностей обдарованих студентів вищих навчальних закладів

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальне замовлення сучасного українського суспільства направлене на розвиток творчого і інтелектуального потенціалу молодшої нації, одним з резервів якого є обдаровані діти. Ці діти володіють обдарованістю – системними якостями психіки, такими, що креативно реалізуються в різних сферах діяльності на основі високого інтелектуального і мотиваційного потенціалу, психофізичної активності, що демонструє успішні результати в навчальній діяльності. Важливою особливістю сучасного розуміння обдарованості і здібностей є їх динамічні характеристики, що еволюціонують протягом життя особи, що дозволяє цілеспрямовано їх розвивати.

Аналіз останніх досліджень. Методологічною основою дослідження є ідеї педагогічного проектування В.С. Безрукової, В.В. Краєвського, Ю.К. Чернової; концепція іншомовної діяльності, розроблена Н.І. Жинкіним, А.А. Леонтьєвим, І.А. Зимньої; теорія мовної діяльності в загальній психології, розроблена Л.С. Виготським, А.А. Смірновим.

Формулювання цілей дослідження. Метою нашої статті є описання моделі розвитку творчих і комунікативних здібностей обдарованих студентів і визначення комплексу вправ для її реалізації, представлення основних компонентів змісту навчання на основі проектного методу, також виявлення стадій проектно-іншомовної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Російський педагог Ю. Гільбух виділяє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість. Кожен з типів охоплює по кілька видів обдарованості. Такі люди вирізняються від інших яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні.

Обдаровані студенти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю, високою працездатністю. Їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми.

Вони завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність, в потребу працювати безупинно, без відпочинку. Мислення їх відзначається високою оперативністю (продуктивністю). Коло їх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, постійно розширюється, що є стимулом розумової активності.

Саме тому обдарованим студентам необхідно створити умови для їх повноцінного розвитку, який можливий в рамках факультативу та індивідуальних занять на основі проектної методики, що враховує основні поведінкові особливості обдарованих студентів і їх діяльність, що базуються на принципах дослідницького навчання, комунікативно-інтерактивного партнерства і співпраці, творчого вирішення поставленої проблеми. Саме в проекті практично повністю реалізуються самостійно спланована студентами діяльність, в якій мовне спілкування включене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності.

Взаємодія учителя з обдарованими дітьми повинна бути мінімальною, але базуватися з урахуванням таких психолого-педагогічних принципів:

- організація навчання на основі особистісної зацікавленості студента, його індивідуальних інтересів і здібностей, що сприяє формуванню пізнавальної суб'єктивної активності особи на основі його внутрішніх уподобань;
- превалювання ідеї подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності педагога та студентів, самостійній роботі, що сприяє вихованню сильних натур, здатних виявити наполегливість, дисциплінованість;
- вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності, що сприяють розвитку творчого мислення, вміння критично оцінювати свої можливості й прагнення самостійно вирішувати все складніші завдання;
- розвиток системного, інтуїтивного мислення, вміння "згортати" і деталізувати інформацію, що дисциплінує розум, формує творче, нешаблонне мислення;
- формування взаємин на основі творчої співпраці.

Спільне навчання дітей, що мають високий інтелектуальний рівень, дуже сприятливо впливають на їх самооцінку, оскільки в такій ситуації необхідно вчи-

тися з повною віддачею сил, відчуваючи постійну стимуляцію з боку товаришів по навчанню. Для виявлення потенційно обдарованих студентів викладачем англійської мови використовуються результати психологічного тестування, психологічної діагностики і лінгводидактичного тестування.

Реалізація проектного підходу в навчанні іноземній мові передбачає використання великого об'єму якісно нової інформації на різних носіях, що дозволяє активізувати зацікавленість і дієвість обдарованих студентів. Пошук додаткової інформації в Інтернеті, електронних словниках і довідниках, її аналіз, структуризація, презентація і обговорення в групі сприяють розвитку інтелектуальних, творчих і комунікативних здібностей, саме цьому основними компонентами змісту навчання по проектній методиці є: сфери спілкування; тематика проектів; тексти; проблемні ситуації; інформаційні, презентаційні і дискусійні вміння і навички; структурна організація презентацій і дискусій; метакомунікаційні засоби, що сигналізують про комунікативні інтенції студентів.

Проблеми молоді, міжнаціональних взаємовідносин, забруднення довкілля, використання інноваційних технологій в розвитку світової спільноти є найважливішими для опрацювання обдарованими студентами. Модель навчання іноземній мові обдарованих дітей згідно проектної методики реалізується в три етапи:

Перший етап – *психолого-інформаційний*, направлений на встановлення психологічного контакту, формування вмінь працювати в групі, знаходити, опрацьовувати, структурувати іншомовну інформацію, виділяти релевантні факти, виділяти найголовнішу інформацію з великої кількості такої. Комплекс умовно-комунікативних вправ орієнтований на формування вмінь здійснювати поетапний перехід від безпосереднього розуміння змісту аутентичних матеріалів, їх аналізу до використання отриманої інформації в мовленні в практиці. Вправи направлені на розвиток вмінь знаходити, обробляти і структурувати іншомовну інформацію:

- а) скорочення прочитаного тексту;
- б) стисла передача інформації;
- в) складання усного резюме обговорюваної статті із заданими комунікативними одиницями;
- г) заповнення інформаційних пропусків при взаємодії з партнерами;
- д) виділення предмету обговорення;
- е) формування аргументів і висновків.

Другий етап – *іншомовна проектна діяльність під керівництвом викладача*, включає формування вмінь презентації елементів і результатів іншомовного проекту, його обговорення в групі з використанням дискусійних метакомунікаційних сигналів і оцінки його практичного значення. На цьому етапі навчання використовуються умовно-комунікативні вправи і комунікативні завдання:

- 1) на запам'ятовування мовних формул презентації і дискусії;

- 2) на структурування презентації / проведення дискусії і вибір мовних формул згідно з їх етапами;
- 3) на структурування і вибір мовних формул відповідно до інтенцій того, хто говорить;
- 4) на активізацію метакомунікаційних засобів;
- 5) на вивчення мовної і немовної поведінки в ситуаціях групової роботи, проведення дискусії і презентації;
- 6) на вибір стилістичних адекватних мовних і мовних засобів;
- 7) на формування вмінь пропонувати ідеї;
- 8) на закріплення мовних навиків і вмінь, необхідних для проведення проектно-ї діяльності в однотипних мікроситуаціях (обговорення проблем, дискусії, ролеві ігри, симуляції).

Мінімально керовані, з боку викладача, завдання відкритого типу представляють велику свободу студентам в визначенні змісту вислову, у виборі і комбінуванні мовних засобів, відрізняються творчим характером, оскільки орієнтовані на особу студента, на розвиток його дослідницької, творчої, пізнавальної діяльності. Паралельно з формуванням дискусійних вмінь і навиків ведеться робота над практичним проектом, наприклад: короткостроковий прикладний моно-проект з жорсткою безпосередньою координацією, результатом якого є плакат, роздавальний матеріал (Function files), мультимедійна презентація (Power Point) метакомунікативних сигналів на різних етапах презентації, дискусії.

Третій етап – *самостійна дослідницька і групова робота* обдарованих студентів над іншомовним проектом, який включає:

- 1) вибір і обговорення теми;
- 2) розробку структури проекту;
- 3) визначення кінцевого продукту і способу презентації;
- 4) активізацію лексики;
- 5) збір інформації і обговорення її в групі;
- 6) відбір необхідного інформаційного матеріалу;
- 7) оформлення проекту;
- 8) представлення проекту групі;
- 9) обговорення і оцінка представлених проектів;
- 10) обговорення напрямів подальшої роботи над проектом і можливості його практичного вживання чи застосування.

Після вибору теми студенти збирають необхідну інформацію, паралельно з викладачем, яка підбирається з різноманітних джерел автентичного матеріалу з теми і розробляється на цій базі комплекс фонетичних і лінгвістичних вправ, що забезпечує рівень комунікативної компетенції, необхідної для роботи над проектом.

На всіх стадіях роботи над проектом особлива увага приділяється формуванню метакомунікативних вмінь, оптимізації яких сприяють всілякі наочні засоби по розділах “Презентація” і “Дискусія”, до яких студенти можуть постійно звертатися.

Для самоконтролю учнів використовуються аудіо- і відеозаписи, що дозволяє згодом проаналізувати вислови кожного учасника індивідуально.

Для аналізу ефективності групової або індивідуальної комунікації використовуються карти оцінки комунікації: Conversational / Group Discussion / Presentation / Project Work Evaluation Form.

Кінцевий продукт іншомовної проектної діяльності може бути представлений у вигляді доповіді, постерів з написами англійською мовою, стінної газети, роздавального матеріалу, показу і коментування відеокліпа, проведення дискусії з досліджуваної проблеми, ролевої гри, дослідницького реферату і тому подібне.

Презентацію проектів можна проводити на науковій конференції, що проводиться в ВНЗ або в мережі Інтернет, залежно від вигляду проекту і типу його презентації. Після закінчення презентації викладач обговорює з обдарованими студентами їх думки про виконану роботу, виявлені труднощі при пошуку інформації, уточнює первинний задум проекту і отриманий результат, аналізує поліпшення цього виду діяльності. В процесі рефлексивного осмислення проекту може бути запланований новий задум, який буде реалізований в новому проекті або практичному вживанні розробленого проекту.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Так, при виконанні дослідницької діяльності з теми “Молодіжні субкультури” студенти вирішили розробити і випустити словник молодіжного сленгу і SMS-повідомлень. У проектній діяльності учнів над темою “Екологічні проблеми і можливі путі їх рішення” практичним результатом була організація ролевої гри, під час проведення якої студенти запропонували практичне вирішення проблеми забруднення міста Донецька – взяти участь у проектах Донецького Волонтерського Агентства, інтегруючи комунікативну, прагматичну і соціальну значущість отриманого результату.

Таким чином, робота над проектом передбачає реальну комунікативну співпрацю студентів, направлену на розвиток інтелектуальних, творчих і комунікативних здібностей в атмосфері реальної взаємодії і взаємозбагачення обдарованих майбутніх професіоналів. Подальшою перспективою є розробка методичних вказівок для викладачів іноземної мови для проектної роботи з обдарованими студентами.

Література

- [1] Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
- [2] Rumble, G. The costs and Economics of Open and Distance Learning. London, 1997; Kogan Page, (p. 3–4).

Анотація. У статті описана модель розвитку творчих і комунікативних здібностей обдарованих студентів і комплекс вправ для її реалізації, представлені основні компоненти змісту навчання на основі проектного методу і стадії проектної іншомовної діяльності.

Ключові слова: іншомовна діяльність, обдаровані студенти, проектна діяльність.

Аннотация. В статье описана модель развития творческих и коммуникативных способностей одаренных студентов и комплекс упражнений для ее реализации, представлены основные компоненты содержания обучения на основе проектного метода и стадии проектной иноязычной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная деятельность, одаренные студенты, проектная деятельность.

Annotation. The article describes a model of developing creative and communicative abilities of gifted students and a set of exercises to make the model work, introduces the components of the content of teaching English using project methodology and the stages of creating a project.

Key words: foreign language activity, gifted students, project activity